

BARBARA PEREIRA FERNANDES

INTENSIDADE DO TRABALHO DOCENTE
ESTUDO SOBRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA
REDE ESTADUAL PAULISTA NA CIDADE DE GUARULHOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

GUARULHOS

2018

BARBARA PEREIRA FERNANDES

INTENSIDADE DO TRABALHO DOCENTE
ESTUDO SOBRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA
REDE ESTADUAL PAULISTA NA CIDADE DE GUARULHOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

GUARULHOS

2018

Fernandes, Barbara Pereira.

Intensidade do trabalho docente: estudo sobre professores do ensino fundamental I da rede estadual paulista na cidade de Guarulhos / Barbara Pereira

Fernandes. – Guarulhos, 2018.

viii. xxf.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Título em inglês: The intensity of the teacher's work: a study on elementary school teachers and the network of the São Paulo state in the city of Guarulhos.

1. Trabalho docente. 2. Intensidade do trabalho. 3. Condições de trabalho. 4. Professoras alfabetizadoras.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Chefe _____ do
departamento: _____

Coordenador _____ do _____ curso _____ de _____ pós-
graduação: _____

BARBARA PEREIRA FERNANDES
INTENSIDADE DO TRABALHO DOCENTE
ESTUDO SOBRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
DA REDE ESTADUAL PAULISTA NA CIDADE DE GUARULHOS

Presidenta da banca:

Prof.^a Dr.^a _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a _____

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

A todos os trabalhadores da educação

AGRADECIMENTOS

A Marieta, que foi muito além de uma orientadora presente, competente e dedicada, foi uma companheira e amiga, a quem admiro e sou eternamente grata por todo seu apoio, paciência e generosidade.

Aos professores Márcia Jacomini, Carlos Giovinazzo, Davisson Souza, Débora Goulart e Luiz Novaes, que com seus conhecimentos e grande capacidade de transmiti-los fizeram com que minha formação se enriquecesse, e me motivaram a continuar trilhando de forma séria e dedicada a busca pelo conhecimento.

Aos companheiros de graduação e da pós-graduação Andressa, Vanessa, Dani, Laércio, Medianeira, Laura, Valéria, Ana, Valdécio, e todos os outros que me acolheram e, com os quais pude aprender muito.

Aos meus amigos James, Viviane, Ana Luísa, Juliana, Joana, Naira, Flávia Milena, Flavinha, Olívia (Jasmin) pelas conversas e pelas reflexões mais divagadoras sobre a vida, mas que tiveram também influência sobre meu trabalho.

A Rodrigo Lopez, pelo companheirismo, amizade e carinho que me dedicou durante esta empreitada de nove anos no meio acadêmico e na vida.

A minha família, em especial a Bruna, Roberto, Luíza, Cidinha, Rose, Nina, Vanoil, Orly, Eduardo, Ci, Chico e Malu, todos os primos e tias, pela lealdade que forneceram segurança ao longo dessa empreitada.

A Paulo Roberto, por todo apoio serenidade e carinho.

A Cesar e sua família, por me acolher e me proporcionar muitas alegrias.

Aos meus pais, Maria e Fernando (*in memorium*), pois cada um de sua forma, materialmente e espiritualmente, permitiram que eu chegasse até aqui.

A CAPES, pela concessão da bolsa, que fora essencial para a realização desta pesquisa, e a Erick, pela atenção e dedicação, que facilitou muitas idas e vinda

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é compreender a intensidade do trabalho, considerando as transformações ocorridas no trabalho docente a partir da década de 1980 na rede pública estadual paulista, com foco na cidade de Guarulhos. As transformações na organização e na gestão laboral, tanto no setor privado quanto no público, acentuaram o processo de fragmentação e individualização do tempo de trabalho, além de influenciarem no alongamento da jornada, atingindo também a educação. Tais transformações incidem sobre o processo de precarização das condições de trabalho, consenso na bibliografia sobre o tema (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; APPLE 1995; ENGUITA 1991). Sob esta perspectiva, a investigação ocorre por meio da análise da intensidade a partir do banco de dados do Gepecso (2014) e do Gestrado (2010 – 2015), além de pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas com grupos focais. Partindo desses pressupostos, o objetivo desta pesquisa é compreender a intensidade do trabalho e suas implicações para as representações do trabalho e para a vida das professoras alfabetizadoras. A hipótese é que as professoras exercem um trabalho de alta intensidade, e um dos mecanismos pelo qual ocorre é o da autointensificação do trabalho, sustentado por representações sobre o ofício da docência nessa etapa do ensino. O conceito de intensidade do trabalho mobilizado é o estabelecido por Dal Rosso (2008). Também, o debate sobre docência e gênero realizado por Carvalho (1999) e Chamon (2005). A pesquisa aponta que há uma alta intensidade do trabalho docente, atribuída ao alongamento da jornada de trabalho, ao rompimento das fronteiras entre tempos de trabalho e de não trabalho, à alta dosagem emocional exigida, e à autointensificação do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: *Trabalho docente; Intensidade do trabalho; Condições de trabalho; Professoras alfabetizadoras.*

ABSTRACT

The objective of the present research is to comprehend the work intensity considering the transformations taken place in teaching labor starting in the decade of 1980 on the state of São Paulo educational network, focusing on the city of Guarulhos. The transformations in the organization and labor managing, on the public and private sectors alike, have accentuated the process of fragmentation and individualization of working hours, as well as influencing the stretching of work day, also hitting education. Such transformations affect the process of precariousness of labor conditions, consensus on the theme's bibliography (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; APPLE, 1995; ENGUITA, 1991). Under this perspective, analysis takes place from comparative analysis of Gepesco (2014) and Gestrado (2010-2015) databases, besides qualitative research, through focus groups interviews. From these assumptions, this research's objective is to comprehend labor intensity and its implications to work representations and the life of alphabetizing teachers. The hypothesis is that teachers exert high intensity labor, and among the occurring mechanisms is the self-intensifying labor, sustained by representations over the duty of the teaching professional in this stage of teaching. The key concept mobilized in these analyses is labor intensity (DAL ROSO, 2008). Also, debate over teaching and gender performed by Carvalho (1999) and Chamon (2005). Research points out that there is high intensity in teaching work, attributed to the prolonging of work days, the breaching of limits between working hours and non-working hours, the high emotional dosage required, and the self-intensifying of labor.

KEYWORDS: *Teacher Work; Intensity of work; Work conditions; Literates women teachers.*

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

<i>Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações encontradas de acordo com o termo de busca empregado.....</i>	<i>28</i>
<i>Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas.....</i>	<i>29</i>
<i>Quadro 3: Principais artigos acadêmicos levantados</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 4: Comparação entre quantidade de turnos e número de escolas (1995 e 1998)</i>	<i>63</i>
<i>Quadro 5: Cargas horárias de trabalho docente efetivo.....</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 6: Distribuição dos professores entrevistados na rede estadual por idade (%).....</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 7: Distribuição dos professores entrevistados na rede estadual por sexo (%).....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 8: Autodeclaração de raça (%).....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 9: Estado civil (%).....</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 10: Professoras com filhos (%)</i>	<i>79</i>
<i>Quadro 11: Escolaridade – magistério (%).....</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 12: Escolaridade – nível superior (%)</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 13 – Escolaridade – pós-graduação (%).....</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 14: Tipo de instituição de graduação (%).....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 15: Tipo de instituição de educação básica (%).....</i>	<i>81</i>

Quadro 16: Escolaridade dos pais (%).....	82
Quadro 17: Tipo de residência (%)	82
Quadro 18: Desejo de mudança de profissão (%).....	83
Quadro 19: Condição material anterior (%).....	83
Quadro 20: Tempo de docência (%)	83
Quadro 21: Percepção sobre as condições de trabalho (%).....	84
Quadro 22: Tipos de vínculo empregatício (%)	84
Quadro 23: Número de escolas (%).....	85
Quadro 24: Número de turmas (%)	85
Quadro 25: Número de alunos por professor (%)	86
Quadro 26: Número de alunos por sala (%).....	86
Quadro 27: Dias de trabalho (%).....	86
Quadro 28: Tempo de deslocamento para o trabalho (%)	87
Quadro 29: Horas-aulas semanais (%).....	87
Quadro 30: Horas extraclasse (%).....	88
Quadro 31: Horas de planejamento coletivo (%).....	88
Quadro 32: Média de horas gastas em cada etapa do trabalho docente (%).....	88
Quadro 33: Horas de trabalho doméstico (%).....	90
Quadro 34: Principal responsável pelo trabalho doméstico (%).....	90
Quadro 35: Segundo sexo dos responsáveis pelo trabalho doméstico (%).....	90
Quadro 36: Professoras segundo idade, sexo e declaração de raça	95

Quadro 37: Professoras segundo tempo de docência em geral e na escola.....	95
Quadro 38: Professoras segundo número de escolas que leciona, número de alunos por sala e por professor.....	96
Quadro 39: Professoras segundo declaração da jornada de trabalho docente semanal real.....	97
Quadro 40: Distribuição das professoras segundo a declaração da jornada de trabalho docente semanal ideal.....	98

FIGURA

Figura 1: Distribuição dos docentes que atuam nos anos iniciais, anos finais ou ensino médio, segundo o nível de esforço docente – Brasil – 2013	75
---	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	28
2.1. Delineamento do objeto de estudo	28
2.2 Trabalho docente: algumas tendências teóricas	36
<u>2.2.1 Proletarização e desprofissionalização do trabalho docente</u>	<u>36</u>
<u>2.2.2 Condições de trabalho: intensidade e intensificação</u>	<u>38</u>
<u>2.2.3 Intensidade e intensificação do trabalho docente</u>	<u>44</u>
<u>2.2.4 Feminização do trabalho docente</u>	<u>47</u>
3 TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	55
3.1 Neoliberalismo: breve histórico	55
3.2 Políticas neoliberais no Brasil	59
3.3 Organização do trabalho docente e intensidade do trabalho	62
<u>3.3.1. Jornada de trabalho.....</u>	<u>66</u>
<u>3.3.2. Número de alunos/sala e alunos/professor e fechamento de escolas</u>	<u>67</u>
3.4 Indicadores estatísticos sobre docentes e aspectos das condições de trabalho	72
<u>3.4.1 Eixo I – Caracterização dos entrevistados</u>	<u>77</u>
<u>3.4.2 Eixo II – Aspectos da docência</u>	<u>82</u>
<u>3.4.3 Eixo III – Condições e intensidade do trabalho</u>	<u>84</u>

3.5 Apontamentos finais	91
4 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE INTENSIDADE NO TRABALHO... ..	94
4.1 Caracterização das professoras	94
4.2 Manifestações das professoras e intensidade do trabalho	98
<u>4.2.1 Alongamento da jornada de trabalho para além da escola</u>	98
<u>4.2.2 Polivalência – diversidade de tarefas</u>	100
<u>4.2.3 Autointensificação, cuidado e compromisso social</u>	103
<u>4.2.4 Alta intensidade e gênero</u>	104
4.3 Apontamentos finais	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
<i>APÊNDICE 1: Roteiro de grupo focal</i>	117
<i>APÊNDICE 2: Questionário aplicado aos professores</i>	120

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está inserido no debate sobre as condições de trabalho dos docentes da rede básica de ensino. O estudo acerca deste tema foi iniciado em 2013, durante o curso de graduação em Ciências Sociais, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Classes Sociais (Gepecso)¹. Naquele primeiro momento, estudantes, pesquisadores e docentes elaboraram um questionário, aplicado a 607 docentes da rede básica de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Guarulhos (São Paulo), entre os anos de 2013 e 2014, pesquisa da qual participei como bolsista.

Com base no resultado do questionário, realizei um projeto de Iniciação Científica cujo principal objetivo foi investigar as condições concretas de trabalho a partir da compreensão da intensidade do trabalho docente. Os dados obtidos não permitiram concluir sobre a “intensificação” do trabalho docente, uma vez que esta pressupõe um processo, portanto, a realização de uma comparação da mesma variável em diferentes momentos: T1 (antes) e T2 (depois), com o intuito de verificar se houve aumento ou diminuição da intensidade do trabalho. No entanto, a investigação apresentou uma análise sobre a intensidade do trabalho docente e, segundo os critérios adotados na pesquisa², foi possível constatar que um percentual significativo dos professores exerce um trabalho intenso em sua duração e ritmo³.

Em seguida, tive a oportunidade de avançar nos estudos em relação à intensidade do trabalho docente durante a construção da monografia de conclusão de curso. Nela, explorei a intensidade do trabalho a partir de novos recortes em busca de

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Classes Sociais da Unifesp – Guarulhos – Gepecso.

² Os parâmetros de comparação escolhidos foram os discursos da legislação educacional e a percepção dos próprios docentes.

³ Entre os diversos instrumentos de intensificação do trabalho elencados por Dal Rosso (2008) – o alongamento da jornada de trabalho, o ritmo e a velocidade, o acúmulo de atividades diversificadas, a polivalência, a gestão por resultados, a versatilidade e a flexibilidade – optou-se pelos instrumentos mais tradicionais de intensificação: o alongamento da jornada de trabalho, que se refere à duração do trabalho, além do ritmo e da velocidade. A justificativa dessa escolha é baseada no resultado de uma das questões da enquête, referente à percepção dos docentes em relação aos aspectos que exerciam uma “influência negativa” em seu trabalho, com base em uma escala de 0 a 4, na qual a questão do tempo escasso para a preparação de aulas e o número excessivo de alunos foram destacados como fatores de grande influência negativa sobre o trabalho docente.

possíveis focos de intensidade, no caso, em relação aos docentes da rede estadual do sexo masculino, e com vínculo de trabalho temporário, sobretudo em comparação aos docentes do sexo feminino da rede municipal, e com vínculo de trabalho estável (FERNANDES, 2014).

Por fim, no último estudo sobre o tema, cujo resultado foi publicado em artigo (SOUZA; FERNANDES; FILGUEIRA, 2015), investigou-se a questão da composição da jornada de trabalho e da percepção dos docentes a partir do recorte dos níveis de ensinos⁴, levando à conclusão de que a maior intensidade do trabalho está em sala de aula e não no trabalho extraclasse, pois os docentes exercem a sua função com um número de alunos e de horas superior ao recomendado⁵.

Partindo dessa trajetória e supondo que o número elevado de alunos por sala tem forte impacto no trabalho dos professores das séries iniciais da educação básica, esta pesquisa propõe compreender a problemática da precariedade das condições de trabalho dos professores, a partir do aspecto da intensidade do trabalho, além de entender como essa intensidade recai sobre as mulheres que exercem a função da docência.

A escolha das séries iniciais do ensino fundamental ocorreu por dois motivos: 1) por serem majoritariamente exercidas por mulheres, sendo que 91,2% dos docentes nesta etapa do ensino são mulheres⁶; 2) devido às particularidades que a alta intensidade do trabalho pode implicar nessa etapa do ensino, uma vez que, além de se tratar de uma etapa em que os alunos gozam de menos autonomia no processo de aprendizagem, do ponto de vista da trajetória escolar como um todo, representa uma

⁴ De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a educação básica está organizada em três níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e no que diz respeito à organização do ensino cabe a cada ente federado organizar em “séries, períodos semestrais, ciclos (...)” (BRASIL, 1996). Em 1998, a Secretaria do Estado de Educação (SEE/SP), por meio da Resolução nº4 de 15 de Janeiro de 1998, artigo 1º, estabeleceu a organização escolar em dois ciclos de quatro anos cada: Ciclo I correspondente ao ensino de 1ª a 4ª série, e Ciclo II correspondente ao ensino de 5ª a 8ª série (SÃO PAULO, 1998).

⁵ Os parâmetros utilizados para estabelecer a comparação com o número máximo de horas da jornada de trabalho foram a Lei do Piso (BRASIL, 2008), e com o número de alunos, o parecer do MEC (BRASIL, 2009a).

⁶ Informação coletada do “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” de 2007. (BRASIL, 2009b).

etapa fundamental da escolarização, pois espera-se que os docentes sejam capazes de alfabetizar os alunos.

Em 2012, entrou em vigor, em âmbito federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁷, cuja ideia é articular esforços entre os diferentes entes federados para que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental. O pacto indica um problema imenso da sociedade brasileira: o analfabetismo funcional que atinge 23% da população brasileira⁸, tornando central essa etapa do ensino como foco de políticas públicas para os governantes dos diferentes níveis de governo da República Brasileira.

A presente pesquisa mostra-se inserida no debate a respeito das condições de trabalho docente e da sua precarização, que se intensificaram nas últimas décadas, associadas à implementação de políticas educacionais neoliberais, caminhando para uma reestruturação do trabalho docente. Tal reestruturação teve como pano de fundo um projeto de “educação para a equidade social”, na qual tornou-se mandatário formar indivíduos, de maneira massificada, para o exercício da cidadania e, principalmente, para a empregabilidade como forma de conter a pobreza (OLIVEIRA, 2004). Atendendo às recomendações da Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) adotou estratégias para ampliar e fiscalizar a rede básica de ensino, incluindo a criação de fundos de financiamento, de sistemas de avaliação docente, e um novo arranjo de gestão escolar (OLIVEIRA, 2004).

No estado de São Paulo, foco desta pesquisa, as principais diretrizes da política educacional da gestão do governo de Mário Covas (1995-2001) foram divulgadas por meio de um comunicado que, segundo Novaes (2009), continha três tópicos para a educação paulista: “reforma e racionalização da rede administrativa, descentralização e desconcentração administrativa e, por fim, novos padrões de gestão” (NOVAES, 2009, p. 14).

⁷ Ver: BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

⁸ Fonte: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>> Acesso em 03 dez. 2016.

Em estudo anterior (FERNANDES, 2014), foram elencadas as principais políticas educacionais do estado de São Paulo, no período entre 1995 e 2009, que exerceram influência direta no elemento da intensificação e da intensidade do trabalho docente de todos os níveis de ensino. Essas políticas são: (i) a mudança do conceito de “hora-aula” para “aula-relógio”; (ii) a recomendação do número médio de alunos por sala⁹, (iii) a mudança das jornadas de trabalho¹⁰, que contempla as duas composições de jornada e a possibilidade de acumular jornadas até 65 horas¹¹; e (iv) a introdução das categorias de contrato temporário¹². Além disso, é fundamental considerar a reorganização escolar em curso, que ganhou evidência com os movimentos de ocupação das escolas nos anos de 2015 e 2016, que vem sendo feita desde 1995, a qual teve como uma das consequências a diminuição do número de turmas acompanhada do aumento do número de alunos por sala de aula e por escola (ADRIÃO, 2006).

No estado de São Paulo, o ensino está organizado a partir de plano cujos objetivos estão sintonizados com a questão do “*quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo*” (HIDAKA, 2012, grifo no original). Segundo Aparecida Neri de Souza (2002, apud HIDAKA, 2012, p.82), ao se referir à intensificação do trabalho docente nessa rede de ensino,

nesta forma intensificada, as categorias quantidade, o tempo e custo que orientaram as mudanças, não priorizaram o conteúdo das políticas

⁹ Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, por meio da Resolução SE-86/2008, é recomendado que, “se houver disponibilidade e recursos físicos”, sejam 30 alunos para as classes das séries/anos iniciais do ensino fundamental; 35 alunos para as classes das séries/anos finais do ensino fundamental, 40 alunos para as classes do Ensino Médio, e 40 alunos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, nos dois níveis de ensino: Fundamental e Médio. Consideramos que a perspectiva oficial opera com parâmetros intensificados do número de alunos por sala.

¹⁰ Ver Leis 444/85, 836/97 e Lei complementar nº 1094/2009.

¹¹ Disponível em: <www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1134851>. Acesso em: 1 mai. 2016.

¹² Referente à aprovação da contratação temporária para execução do trabalho docente, os chamados “ocupantes de função atividade” (OFA), por meio da Lei 500/1974. Além da Lei complementar 1093/2009, que introduz elementos maiores de precarização, tais como a obrigatoriedade do intervalo de 200 dias entre a assinatura de dois contratos e a peculiaridade de recebimento do salário apenas durante o ano letivo (de fevereiro a dezembro). Por fim, foi contemplado especialmente o caso dos chamados “eventuais”, que não têm estipulado um mínimo de horas-aulas e, por isso, são alocados em cargos no caso de ausência ou afastamento de um professor efetivo, impossibilitando a garantia de um salário mínimo de forma estável.

educacionais, ou seja, o que, como e para quê ou para quem se produz a educação escolar. [...] A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho.

Todas as recentes transformações na educação, ocasionadas principalmente a partir de reformas do ensino por meio de leis e decretos, geram uma reorganização do trabalho docente e estão sincronizadas a um processo mais amplo e mundial do neoliberalismo, no que concerne à forma de organizar o trabalho e aos discursos que sustentam e legitimam esse fenômeno. No caso dos docentes das redes básicas de ensino público, a partir da revisão bibliográfica, é possível sustentar a ideia de que a alta intensidade do trabalho afeta as condições de trabalho e de vida dos docentes, e de todos os agentes envolvidos no processo educacional (JACQUES; HOBOLD, 2014; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SANTOS; OLIVEIRA, 2009).

A relevância do estudo da intensidade do trabalho vem sendo reconhecida por estudiosos da área e instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir do manual de 2002 (DAL ROSSO, 2008). De acordo com o autor, até pouco tempo, as questões sobre o esforço ou a exploração do trabalho eram estudadas por meio do conceito de produtividade, que é diferente do conceito de intensidade – apesar de o aumento da produtividade frequentemente impactar o aumento da intensidade do trabalho, esses conceitos analisam questões distintas. Esse reconhecimento da importância do estudo da intensidade do trabalho e a sua relação com a qualidade do ensino pode ser ilustrado também pela elaboração do indicador de “Esforço Docente”, realizado pelo INEP em 2014, referente à mensuração do esforço empreendido pelos docentes da rede básica de ensino em seu trabalho¹³.

Elucidam-se, assim, alguns dos meios fundamentais pelos quais são alteradas as condições em que são exercidas as atividades docentes e que levam à intensificação e à intensidade deste trabalho. Uma vez compreendido como sendo um meio de produção (no caso deste estudo, de “alunos alfabetizados”), o trabalho docente é alinhado a uma lógica de produção maximizada no tempo e com baixos

¹³ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 16/07/2017.

custos. Este é um problema social de grande relevância, não só do ponto de vista da categoria sócio-ocupacional, mas também da sociedade como um todo.

Ao ter como foco o estudo em uma determinada etapa do ensino, deve-se atentar as suas particularidades. O nomeado ensino fundamental de oito anos foi fruto da unificação de duas etapas de ensino (primário e ginásio, agrupados no então Primeiro Grau) em 1971 e, apesar disso, manteve distinções entre essas duas etapas unificadas como o ensino fundamental, hoje com duração de nove anos¹⁴: nos primeiros cinco anos, cada sala dispõe de um professor polivalente durante o ano letivo e, a partir do sexto ano, cada sala possui um professor para cada disciplina. Essa particularidade na organização do trabalho na primeira etapa do ensino fundamental implica condições importantes para este estudo: 1) majoritariamente, os docentes não acumulam mais que dois turnos, sendo que 57,1% trabalham em um turno e 39,3% trabalham em dois turnos; 2) o número de alunos por professor em média, entre 36,9% dos professores, é de até 25 alunos e, entre 30,6%, de 25 a 50 alunos; 3) 76,9% dos professores trabalham em uma escola¹⁵ (BRASIL, 2014).

No que tange à organização do trabalho, podemos deduzir que o trabalho dos professores alfabetizadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental está organizado de uma forma distinta dos anos finais e do ensino médio, principalmente devido à polivalência. Cabe destacar também a prevalência de mulheres nos anos iniciais do ensino fundamental: 89,8% (BRASIL, 2014).

A utilidade desses dados está em caracterizar aspectos de condições concretas de trabalho, porém, esquivando-se de uma dedução perigosa, que seria comparar esses indicadores com o exercício da docência nas outras etapas de ensino, pois nesta, em questão, além dos conteúdos ensinados serem de diversas áreas do conhecimento, a demanda por atendimento individualizado e cuidados é maior, por se tratar do ensino de crianças.

¹⁴ A ampliação do ensino fundamental para 9 anos foi estabelecida por meio da lei federal 11.274/06. (BRASIL, 2006)

¹⁵ Dados coletados do indicador de Esforço docente elaborado pelo Inep, com base nos dados do censo de 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforc_o/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em 26/07/2017.

Tanto pela posição do professor alfabetizador, no papel de agente essencial para o desenvolvimento de outros agentes sociais, quanto pelas condições especiais necessárias para a prática do ofício de professor, torna-se de extrema importância a investigação das formas como se configura a docência, especialmente no que tange às redes públicas de ensino fundamental e básico.

Ao ter como foco a intensidade do trabalho nos anos iniciais da educação básica, considerando este um trabalho exercido majoritariamente por mulheres, pretende-se responder às seguintes questões de pesquisa: Como a jornada de trabalho é organizada entre as professoras? Como elas percebem a intensidade do trabalho? Qual é a implicação da intensidade para o trabalho e para as suas vidas?

Nesta pesquisa, ao debater sobre a especificidade do trabalho docente, considera-se de suma importância a discussão sobre o fenômeno da feminização do corpo docente no ensino fundamental I, na medida em que a compreensão desse processo histórico permite identificar diversas formas de significação da docência, que estão marcadas pelas relações entre gênero e essa categoria sócio-profissional. Como descreve Marília Pinto de Carvalho (1999) que, ao eleger o professor do primário como objeto de pesquisa, notou que a feminização não trata “apenas de uma questão numérica” (p.13), mas de um processo que marca profundamente a compreensão e a organização do trabalho, e a relação estabelecida com os alunos, de tal forma que descrever apenas números desse processo é como ver apenas a “ponta do *iceberg*” (p.13).

Embora a pesquisa não tenha como foco o estudo de questões de gênero, parte-se da ideia de que a alta intensidade do trabalho docente, sobretudo nessa etapa do ensino, apresenta a particularidade da autointensificação do trabalho relacionada à “ideologia do *care*”, ou ideologia do cuidado, termo advindo da área da Psicologia e da Sociologia, como explica Carvalho (1999):

Na verdade o conceito de ‘cuidado’ emerge simultaneamente na Psicologia, a partir dos estudos feministas sobre a construção da feminilidade, e na Sociologia, com as pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres. Autoras como Nancy Chodorow (1990) e Caroll Gilligan (s.d.), como vimos, argumentaram que as personalidades das mulheres são desde cedo formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e ‘cuidado’, o que as levaria a

sentir-se responsáveis pela manutenção das relações e pela prestação de serviços aos outros, características que seriam centrais em nosso conceito de feminilidade. Esse tipo de abordagem, portanto, tende a enfatizar os aspectos emocionais e a articulação entre feminilidade, mulheres e 'cuidado'. [...] Já no âmbito da Sociologia, os conceitos de 'cuidado' tiveram origem nos estudos do trabalho não-pago das mulheres no lar ou das formas de prestação de serviços àqueles incapazes de viver o dia-a-dia com autonomia devido à idade ou a algum tipo de incapacidade. A identificação das mulheres com esses tipos de trabalho, é analisada a partir da divisão social e sexual do trabalho, que implica simultaneamente numa divisão desigual do poder e numa posição subordinada das mulheres na sociedade. (CARVALHO, 1999, p. 52)

Apesar do termo “cuidado” ter esse percurso atrelado à questão da divisão sexual do trabalho e à consequente desvalorização do trabalho socialmente considerado feminino, a autora opta por um conceito de cuidado mais amplo, que permite compreender a ideologia do *caring* como forma de diversas práticas e trabalhos que têm como elemento central o trabalho sobre o outro, como é o caso do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2014) definem a docência como sendo, fundamentalmente uma atividade sobre o outro e com o outro, nas palavras dos autores:

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo este trabalho sobre e com o outrem. (TARDIF; LESSARD, 2014)

Assim, tomando o trabalho docente como um trabalho sobre e com outrem, assumindo a hipótese de Tardif e Lessard (2014, p.11) de que “os ofícios e as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu ‘objeto de trabalho’, características suficientemente originais e particulares”, compreende-se o “cuidado” no contexto escolar não apenas como uma extensão do trabalho doméstico e feminino, mas como uma forma histórica do trabalho pedagógico e da relação entre o adulto e a criança (CARVALHO, 1999).

Portanto, evoca-se a discussão do processo de feminização docente não apenas como uma forma de caracterizar o professorado estudado, mas também como um modo de aprofundar a compreensão da precarização do trabalho e das especificidades de sua alta intensidade. Michael Apple (1989) defende a importância da articulação entre classe e gênero para explicar o processo de precarização do trabalho, apontando que o processo de feminização de muitas categorias sócio-ocupacionais estiveram lado a lado com o processo de precarização do trabalho, devido à divisão social do trabalho.

Com base nessa discussão, a hipótese de trabalho desta pesquisa é: as professoras exercem um trabalho de alta intensidade e um dos mecanismos pelo qual ocorre é o da autointensificação do trabalho, sustentado por representações sobre o ofício da docência nessa etapa do ensino. As particularidades da categoria sócio-profissional da etapa do ensino e as reformas educacionais contribuem para caracterizar a forma dessa autointensificação do trabalho.

O objetivo geral é compreender a intensidade do trabalho e as suas implicações para as representações do trabalho e para a vida das professoras alfabetizadoras.

Os objetivos específicos são:

- a) Caracterizar a jornada de trabalho quanto à duração e o ritmo, buscando analisar indicadores e dados que permitam compreender tendências de composição de jornada de trabalho¹⁶ nos anos iniciais da rede estadual paulista.
- b) Identificar as particularidades quanto à forma que a intensidade é realizada e em que momento da rotina ou em que aspecto do trabalho docente.
- c) Analisar as percepções das professoras em relação à intensidade do seu trabalho.

¹⁶ Nesta pesquisa, adota-se a composição de jornada de trabalho docente tal como está prevista pela SEE- SP, dividida entre atividade com os alunos, atividade de planejamento coletivo (HTPC, OU ATPC), e atividade de planejamento em local livre.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa. O primeiro objetivo específico é o mapeamento das condições objetivas de trabalho que estão relacionadas com a intensidade, para isso, recorreremos à legislação sobre a jornada do trabalho docente do ensino fundamental I no estado de São Paulo, aos indicadores que concernem à jornada de trabalho, ao número de alunos por sala de aula e professor, e à jornada de trabalho doméstico desses sujeitos. Será mobilizado Banco de Dados do Gepecso ¹⁷.

Para atingir os demais objetivos, a principal fonte de dados são as transcrições do grupo focal e do questionário respondido pelos sujeitos de pesquisa, mobilizando conceitos que permitem compreender as particularidades da intensidade, percepções e representações sobre o tema estudado.

Conforme descrito anteriormente, as possíveis formas para analisar o grau de intensidade ou a intensificação do trabalho, que são dois aspectos distintos, referem-se à busca por indicadores que permitam compreendê-los de maneiras qualitativa e quantitativa. No primeiro caso, foco deste estudo, entende-se que, para analisar a intensidade do labor docente, é importante apreendê-la sob dois aspectos: das condições objetivas e das condições subjetivas nas quais a docência é exercida, elegendo unidades de medida, critérios, referências e conceitos que permitam comparar e identificar a alta intensidade, apesar de não haver uma separação concreta entre as condições objetivas e subjetivas. Compreende-se que as condições objetivas e subjetivas estão interligadas, mas optou-se pela utilização desses termos com o objetivo de facilitar a produção de dados e análise.

No que tange às condições objetivas de trabalho, as unidades de medida escolhidas foram o número de horas de trabalho despendido em cada etapa do trabalho docente, o número de alunos por professor e por sala, o número de escolas, o número de horas de trabalho doméstico, e as atribuições da função. Os dados foram extraídos do Banco de Dados (GEPECSO, 2014) composto por dados quantitativos, recolhidos em dois anos de pesquisa (2013 e 2014). Trata-se de um banco gerado pela pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Classes e Conflitos Sociais (Gepecso), a respeito da condição de classe dos docentes. A

pesquisa foi realizada em Guarulhos, abrangendo as redes estadual, municipal e particular da educação básica. Os dados foram coletados por meio de questionário fechado, contendo 60 questões, aplicado com professores nos momentos de trabalho coletivo. Aqui, mobilizam-se os dados referentes aos docentes de ensino fundamental I da rede estadual paulista, perfazendo um total de 146 indivíduos.

No que se refere às condições subjetivas, serão analisadas as manifestações das professoras sobre a intensidade de seu trabalho e possíveis implicações da intensidade e da forma como a compreendem nas relações estabelecidas com os alunos, nas expectativas que possuem em relação ao seu trabalho e sobre suas vidas. As manifestações foram recolhidas durante a realização de grupo focal (Roteiro no Apêndice 1), e por meio de questionário, que tem como objetivo obter dados como formação, tempo na docência e número de turmas (Apêndice 2).

A técnica de grupo focal consiste em selecionar um grupo de pessoas, entre seis a doze, que compartilhem características em comum que os qualifique para discutir e comentar um tema (GATTI, 2012). De acordo com Gatti (2012, p. 9), a técnica de grupo focal permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Essa técnica, diferente da entrevista coletiva, é caracterizada por propiciar a troca efetiva entre os participantes, sendo o papel do moderador introduzir o assunto, garantir que todos tenham a oportunidade de se expressar, e que as discussões não se afastem muito do tema. Assim, essa técnica pode contribuir para coletar dados sobre as representações, as práticas e as ações educativas referentes ao tema estudado.

Reuniu-se um grupo com sete professores do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental I, durante as atividades de planejamento coletivo (ATPC) com duração de 2 horas. O grupo contou com três pesquisadores: uma moderadora e dois relatores (sendo a proponente desta pesquisa uma delas).

O critério de seleção da escola foi o nível de intensidade do trabalho dos docentes, identificado no Banco de dados do Gepecso. A partir da análise dos dados, identificou-se a escola cujos professores exercem um trabalho com alta intensidade, atentando para os seguintes dados: tempo de trabalho (carga horária oficial, carga

horária extraclasse, carga horária total, e dias de trabalho semanal); percepção dos docentes (autoavaliação da dedicação para a preparação de aulas e autoavaliação acerca da influência negativa do tempo escasso para a preparação de aula sobre seu trabalho); e ritmo do trabalho (número de escolas em que trabalham, número de matérias que lecionam, número de turmas para as quais lecionam, número de alunos por sala de aula, número total de alunos por professor da rede municipal, número total de alunos por professor da rede estadual, e avaliação dos professores acerca da influência negativa do excesso de alunos sobre o seu trabalho).

O questionário aplicado às professoras participantes do grupo focal teve o intuito de coletar informações básicas a respeito da jornada de trabalho docente e do trabalho realizado no âmbito doméstico. Também, algumas informações básicas, assim como tempo de docência, idade, autodeclaração de raça e sexo, tempo de docência, tempo de trabalho na escola atual, sexo, informações sobre a distribuição do tempo da jornada de trabalho real e ideal. Esses dados têm como objetivo auxiliar na caracterização dos sujeitos de pesquisa participantes do grupo focal.

Os dados foram analisados a partir do conceito de intensidade do trabalho estabelecido por Dal Rosso (2008): um despendido de energia física, cognitiva ou emotiva pelos trabalhadores em uma atividade concreta. Cada processo de trabalho corresponde a um determinado grau de intensidade. Muitas vezes, o aumento ou a diminuição da intensidade do trabalho varia de acordo com a demanda de produtividade. Assim, a intensidade média de um determinado trabalho varia historicamente, de acordo com as condições tecnológicas por meio do qual o trabalho é realizado e de acordo com a conjuntura econômica, política e social. Também mobiliza-se o debate sobre docência e gênero realizado por Carvalho (1999) e Chamon (2005).

Este trabalho está dividido em três capítulos além da presente introdução, seguidos das considerações finais. A saber: no primeiro capítulo, de enquadramento teórico, foi realizada a revisão bibliográfica para a construção da base conceitual que orientou e sustentou a interpretação e as análises empíricas deste trabalho. Para tanto, é apresentada a revisão conceitual em trabalhos clássicos mais gerais sobre a carreira docente, seguida da revisão de trabalhos já produzidos que abordam o tema equivalente a esta dissertação. O intuito foi delinear o objeto adequadamente;

delimitar a perspectiva teórica acerca do trabalho docente adotada nesta pesquisa; o apontamento dos problemas gerados a partir da proletarização e da desprofissionalização do trabalho docente; a intensificação e intensidade desta profissão na contemporaneidade; a feminização; e as particularidades do trabalho docente nos anos iniciais de alfabetização dos alunos.

No segundo capítulo, é apresentado o trabalho docente na rede pública no estado de São Paulo a partir de revisão em estudos, a fim de explicitar uma perspectiva histórica das reformas realizadas, desde a implementação da nova carreira em seus anos iniciais no primeiro governo de Mário Covas Júnior (PSDB). Em seguida, são apresentados os dados do Gepecso e do Gestrado para compreender como este processo implementado pelo governo de São Paulo é visto quantitativamente, tanto no cotidiano do trabalho docente, quanto para além da sala de aula; isto é, na jornada e no ritmo do trabalho na escola, e também no trabalho docente realizado fora do ambiente escolar pelas professoras.

No terceiro capítulo, a percepção das professoras acerca do trabalho docente é analisada a partir dos dados qualitativos gerados pelos depoimentos recolhidos no grupo focal. Nele, são apresentadas as manifestações das professoras acerca do alongamento da jornada de trabalho para além da escola; o ritmo e a velocidade da sua rotina e a sensação de falta de tempo livre; a polivalência das professoras para realizar uma ampla diversidade de tarefas; a autointensificação, afetividade e compromisso social; e alta intensidade de gênero, que diz respeito às cobranças mais duras em relação à mulher.

Nas considerações finais, são apontados os principais resultados do cumprimento dos objetivos dessa dissertação, partindo da confirmação da hipótese inicial e apontamentos, além de reflexões por parte da autora acerca da intensificação e intensidade do trabalho das docentes da rede pública estadual de Guarulhos, com base nos depoimentos colhidos neste trabalho.

Por fim, nos apêndices, estão disponíveis o roteiro utilizado para o grupo focal, o questionário aplicado aos professores e a transcrição do grupo focal para análise dos interessados.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Delineamento do objeto de estudo

Por meio de levantamento realizado no *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), constatou-se quantidade significativa de estudos dedicados às condições de trabalho docente – seja nos níveis de ensino fundamental, médio ou superior. Buscou-se, na referida plataforma, pesquisas científicas relacionadas aos seguintes termos: "intensidade do trabalho docente", "intensificação do trabalho docente" e "trabalho dos professores do ensino fundamental".

Verificou-se a dificuldade de obter registros de estudos relacionados ao termo "intensidade do trabalho docente", ao passo que a maior parte dos registros foi obtida ao empregar o termo "intensificação do trabalho docente", e uma pequena parte por meio da utilização da expressão "trabalho dos professores do ensino fundamental", conforme Quadro 1.

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações encontradas de acordo com o termo de busca empregado

Termo de busca	Teses	Dissertações	Total
Intensidade do trabalho docente	0	0	0
Intensificação do trabalho docente	26	55	83
Trabalho dos professores do ensino fundamental	2	9	11

Fonte: Elaboração própria.

Dos 94 estudos encontrados, selecionamos aqueles dedicados às condições de trabalho dos professores do ensino regular, deixando de lado o nível superior de ensino, além daqueles não relacionados às condições de trabalho docente. Assim, obtivemos 40 estudos, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas

Ano	Autor(a)	Título	Universidade	Grau
1999	FERREIRA, Nadja de Souza	Trabalho Docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero	UERJ	Doutorado
2000	AMADO, Elizabeth	O Trabalho dos Professores do Ensino Fundamental Uma Abordagem Ergonômica	UFSC	Mestrado
2003	MARTINS, Elizeth Rezende	Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais em Uberlândia a partir de 2003	UFU	Mestrado
2007	SILVA, Flávio Januzzi da	A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim	UFMG	Mestrado
2008	MORAES, Maria Laura Brenner de	Ser Estudante Sendo Docente: por que os docentes se qualificam?	UFPeI	Mestrado
2009	ALVARENGA, Vanessa Cristina	A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola	UNESP	Mestrado
2009	BARBOSA, Sandra Jacqueline	A intensificação do trabalho docente na escola pública	UnB	Mestrado
2009	MENDES, Célia Maria Lopes	Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente	Centro Universitário Moura Lacerda	Mestrado
2009	CLARO, Genoveva Ribas	A saúde mental do professor do ensino fundamental em Curitiba	UTP	Mestrado

2010	BACCIN, Ecléa Vanessa Canei	Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico	UFPel	Mestrado
2010	DAMASCENO, Ednaceli Abreu	O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre	UFMG	Doutorado
2011	SOLDATELLI, Rosangela	O Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo	UFSC	Mestrado
2011	BARBOSA, Andreza	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente	UNESP	Doutorado
2011	MARTINS, SILVIA MARIA	O Profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial	UFSC	Mestrado
2011	RODRIGUES, Maria Salete Xafranski	Trabalho Docente e Precarização: Contextos e Desafios	Uniplac	Mestrado
2012	DANTAS, Maria Eunice Oliveira	A Intensificação do Trabalho Docente: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o Presenteísmo /Absenteísmo dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	PUC Minas	Mestrado
2012	DOMINGOS, Pedro José	A Intensificação do Trabalho Docente no Contexto das Avaliações Sistemáticas	UEMG	Mestrado
2012	SERAFIM, Natali Maria	Políticas Educacionais e o Professor do Ensino Médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente	Unisul	Mestrado
2013	BARROS, Antonilda Vasconcelos de	O trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém	UFPA	Mestrado

2013	LIMA, Fernando de	Condições de Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	UNIVILLE	Mestrado
2013	OLIVEIRA, Adriano de	Condições de Trabalho: Percepção de Docentes do Ensino Fundamental	UTFPR	Mestrado
2013	SANTOS, MARCIA LUZIA DOS	Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores	UFSC	Mestrado
2013	VALE, Silvia Fernandes do	Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente	Universidade de Fortaleza	Mestrado
2014	CARVALHO, Carlos Marcelo Martins	Precarização das Condições de Trabalho dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás	PUC Goiás	Mestrado
2014	FIGUEIREDO, Ana Herica Brasil	Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da Rede Pública Estadual do Ceará	UFC	Mestrado
2014	SILVA, DIMARAES DA	As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – RO	UNIR	Mestrado
2014	SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de	A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro	UERJ	Mestrado
2015	SAGRILLO, Daniele Rorato	O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores municipais de Santa Maria/RS	UFSM	Doutorado
2015	RICHTER, Leonice Matilde	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e <i>accountability</i> no Brasil e em Portugal	UFU	Doutorado
2015	OLIVEIRA, Thays Teixeira de	Condições de Trabalho das Educadoras em Turmas de Pré da Rede Municipal de Curitiba	UTFPR	Mestrado
2015	COSTA, Izanete de Medeiros	Análise ergonômica do trabalho dos professores do ensino fundamental I da rede pública municipal de Natal – RN: uma investigação sobre o estresse	UFRN	Mestrado
2015	GONZATTO, Cosmo Rafael	Expansão do ensino superior e identidade docente: desafios de uma profissão em crise	UPF	Mestrado

2015	OLIVEIRA, Michelle Ferreira de	Trabalho e saúde do professor nas pesquisas em educação	UFG	Mestrado
2015	SANTIAGO, Raquel Vidigal	O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do If Sudeste MG - Campus Rio Pomba	UFV	Mestrado
2015	SIQUEIRA, Aline Brandao de	Sufrimento, processos <i>de</i> adoecimento e prazer <i>no</i> trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes <i>do</i> Instituto Federal <i>de</i> Educação, Ciência e Tecnologia <i>de</i> Pernambuco <i>na</i> (re)conquista <i>da</i> sua saúde	UFSC	Doutorado
2016	FRANCISCO, Jonas António	A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicações para a gestão escolar	UFMS	Mestrado
2016	PEREIRA, Patrícia Estela Monteiro	Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores do ensino fundamental de Avaré – SP	UNESP	Mestrado
2016	MALDONADO, Daniel Teixeira	Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana: a percepção da realidade cotidiana	Universidade São Judas Tadeu	Doutorado
2016	SANTOS, Franciele Del Vecchio dos	Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O	UNESP	Mestrado
2016	RICARDO, Antonio Jose Fernandes	Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental	UNIVILLE	Mestrado

Fonte: portal da CAPES (último levantamento realizado em Janeiro de 2018).

Como já era possível depreender dos diferentes resultados obtidos a partir de cada termo de busca utilizado (Quadro 1), a maior parte dos trabalhos selecionados (Quadro 2) aborda *processos de intensificação* do trabalho docente, destacando as políticas públicas e o contexto socioeconômico que as pressupõem (a ascensão do capitalismo neoliberal), bem como seus impactos, tanto na saúde física e mental dos professores, quanto na própria capacidade de desempenharem a função social de transmissores do conhecimento. A julgar pelos resultados obtidos por meio desse levantamento, é notório o crescimento da necessidade e do interesse em estudar esse fenômeno, nas mais variadas formas em que se manifesta.

Igualmente fecundo é o debate que ocorre por meio dos artigos publicados em revistas acadêmicas nacionais voltadas à área da educação, bem como em

congressos e reuniões realizadas periodicamente por especialistas da área. O Quadro 3, abaixo, traz os artigos e as apresentações de trabalhos mais relevantes para o presente estudo, levantados a partir de buscas realizadas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, e que serão utilizados ao longo de nossa exposição.

Quadro 3: Principais artigos acadêmicos levantados

Ano	Autor(a)	Título	Revista / Evento
1999	ANDRADE, Antônio dos Santos	Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do ensino fundamental	Paidéia
2003	ARAÚJO, Tânia Maria de	Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva	Educação em Revista
2004	MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena	A (des) valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais	Trabalho & Educação
2004	PARAÍSO, Marlucy Alves	Intensificação governamental na educação escolar: outras estratégias de controle do trabalho docente	Trabalho & Educação
2006	LOURENCETTI, Gisela do Carmo	O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários	29ª Reunião Anual da Anped
2008	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de 'dedicação'	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2008	OLIVEIRA, Dalila Andrade	O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização	Retratos da Escola
2009	ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Andrade Oliveira	Intensificação do trabalho e saúde dos professores	Educação & Sociedade

2009	BARBOSA, Sandra Jacqueline	A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidade da/na participação	<i>Trabalho & Educação</i>
2009	GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto	Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente	Educação & Sociedade
2009	SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade	A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola	InterMeio
2010	BARBOSA, Sandra Jacqueline; SILVA, Maria Abádia da	A intensificação do trabalho docente na escola pública: novas atribuições	Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação
2011	ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende	Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	Cadernos de Pesquisa
2012	BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares	Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina	Educação em Foco
2013	BALL, Stephen J. et al	A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global	Educação em Questão
2013	PINTO, Carmem Lúcia Lascano; GOES, Rosângela Irigaray Garcia de; KATREIN, Beatriz Helena; BARREIRO, Cristhianny Bento	Entre o bem e o mal-estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	Educação por Escrito

2014	JACQUES, Ana Silvia; HOBOLD, Márcia Souza	Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	<i>Trabalho & Educação</i>
2014	LOURENCETTI, Gisela do Carmo	A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula	Revista de Educação Pública
2015	GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de	Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica	Revista Brasileira de Educação
2016	ROSSO, Ademir José	A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores	Retratos da Escola

Fonte: Elaboração própria.

O aporte teórico dos autores elencados é bastante variado, comportando desde autores clássicos do marxismo, como Marx, Engels e Gramsci, utilizados por Sandra Jacqueline Barbosa (2009) em seu artigo “A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidade da/na participação” para delinear a evolução histórica do processo de desumanização do homem no mundo do trabalho, passando por Michel Foucault e seu conceito de governamentalidade, utilizado no artigo “Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente” de Maria Manuela Alves Garcia e Simone Barreto Anadon (2009), até os mais recentes estudos realizados por Tardif e Lessard (2014) sobre a docência enquanto profissão, largamente utilizados no debate atual, como no artigo “Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Ana Silvia Jacques e Márcia Souza Hobold (2014).

Os principais resultados de pesquisa apontam que há processos de intensificação do trabalho docente por meio, sobretudo, de políticas públicas que afetam a organização da escola e do trabalho docente. Essas políticas por sua vez estão contextualizadas como parte da reestruturação produtiva, que afetou as relações de trabalho em geral, tendo como um de seus efeitos colaterais a intensificação do trabalho.

2.2 Trabalho docente: algumas tendências teóricas

2.2.1 Proletarização e desprofissionalização do trabalho docente

No interior do debate sobre a precarização do trabalho dos professores da educação básica, há a problemática sobre o possível processo de proletarização da categoria, no qual alguns autores indicam a existência desse processo, enquanto outros defendem a impossibilidade de considerar as mudanças na estrutura sócio-ocupacional como processo de proletarização. Apesar de este debate ser polêmico e inconcluso, as pesquisas empíricas sobre o tema mostram uma crescente precarização das condições de trabalho dessa categoria, indicando tratar-se de um processo de desprofissionalização (ENGUITA, 2000)

Enguita (2000) trabalha com o conceito de profissionalismo em oposição ao de proletarização. O profissionalismo, compreendido como tipo ideal clássico das profissões liberais, possui cinco características que serão abordadas mais à frente. Por profissionalização, o autor compreende uma categoria de trabalhadores que passou por um processo que os levou a possuir o monopólio legítimo de exercer uma determinada atividade na sociedade.

O tipo puro de profissionalização, representado por profissões liberais tradicionais, a exemplo das profissões de médico e advogado, tem como característica a autorregulação da categoria, assim como um elevado *status* social, ligado à ideia de vocação. Por outro lado, existe a proletarização, que caracteriza o processo de perda de autonomia sobre todo o processo de produção, bem como de regulação da atividade exercida, além de possuir um baixo *status*. A classe operária é um grupo de trabalhadores que, historicamente, foi submetido a este processo. Ainda pode-se falar de uma terceira situação: o semiprofissionalismo, constituído por um grupo de assalariados que conserva algumas características do profissionalismo, mas que também possui algumas características da proletarização (ENGUITA, 1991).

Para caracterizar essas três situações sócio-ocupacionais, o autor descreve categorias para a definição do profissionalismo. São elas: (i) *competência*, que é o fruto do conhecimento específico adquirido por meio de uma formação, a qual aqueles que não a possuem não podem exercer a atividade, assim como o ensino superior,

por exemplo, já no caso dos profissionais de medicina e direito também exige-se provas específicas além do curso superior; (ii) *vocação*, ligada à ideia de “chamada”, herdada de concepções religiosas, que remete à noção de trabalho que não possui um valor venal, pela sua construção simbólica, o trabalho é considerado uma atividade destinada ao bem comum; (iii) *licença*, que é o reconhecimento legal, geralmente dado pelo Estado, que permite ao profissional exercer determinada função; (iv) *independência*, que refere-se à autonomia frente aos “clientes” e às organizações que os empregam; e, (v) *autorregulação*, caracterizada pela elaboração de um código ético e deontológico pela própria categoria (ENGUITA, 2000).

Enguita (2000) defende que a categoria sócio-ocupacional dos professores da educação básica possui alguns aspectos do profissionalismo, mas que, entretanto, passa por um processo de desprofissionalização. Baseado nessas cinco características mencionadas acima, o autor faz a problematização da situação profissional dos docentes.

Com relação ao primeiro item, cabe destacar que, no Brasil, a situação da categoria é a seguinte: uma década atrás, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) explicita a recomendação relacionada à formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que deve ocorrer preferencialmente em nível superior, sendo permitido o ingresso com a formação em nível médio na modalidade Normal. De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2009b), na educação básica, 68,4% dos professores possuem nível superior completo. Daqueles com graduação, 90% possuem licenciatura.

Com relação ao segundo quesito, denominado vocação, estudos como o de Penna (2011) indicam que ainda está presente entre os professores a ideia de que os que se dedicam a este ofício, o fazem por vocação. Para Enguita (2000), isso acontece em parte pelo próprio desenvolvimento histórico da educação enquanto “iluminação” por meio do conhecimento, que por muito tempo esteve associada à educação missionária, e também pela ideia de esse ofício estar “a serviço da humanidade”. Para o autor hoje, apesar de ainda presente, o prestígio do magistério está diminuindo e o professor é visto ou como alguém que abdicou de uma situação econômica boa para cumprir uma missão social, ou que, por falta de uma opção melhor, acabou exercendo a docência.

O terceiro quesito, a licença profissional, também é parcial, já que muitas vezes são outros órgãos que julgam e avaliam os alunos, assim como também é possível a educação informal, ou seja, a atividade docente não é uma exclusividade dos professores, como é entre os advogados e médicos, por exemplo. Segundo Enguita (2000), também em relação à independência ou autonomia profissional, os professores a possuem apenas parcialmente, tanto em relação à sociedade civil, quanto ao poder público. E, por fim, a respeito da autorregulação, o autor também descreve que a categoria dos professores ainda carece de uma autorregulação formal, pois não controla, por exemplo, a formação de seus futuros membros.

Neste estudo, entende-se que intensidade do trabalho docente contribui para a sua desprofissionalização.

2.2.2 Condições de trabalho: intensidade e intensificação

As décadas de 1980 e 1990 são descritas, por estudiosos da sociologia do trabalho, como um momento de implementação de políticas neoliberais, acompanhadas por uma onda de intensificação do trabalho. Alguns autores, como David Harvey (2011), compreendem esse período como uma transição do modelo fordista/taylorista para um modelo de acumulação flexível.

O método de administração científica do trabalho proposto por Frederick Winslow Taylor entre a passagem do século XIX para o XX tinha como objetivo solucionar a “baixa eficiência e baixo rendimento” do trabalho. Este método consistia em quatro princípios: (i) o desenvolvimento de uma verdadeira ciência; (ii) a seleção científica do trabalhador; (iii) a sua educação e desenvolvimento científicos; (iv) a íntima e amigável cooperação entre a administração e os homens. (DAL ROSSO, 2008)

A gerência científica e uma estrutura burocrática são elementos fundamentais para a efetivação do método taylorista, que não recorre propriamente às mudanças relacionadas à incorporação de novas máquinas ou da incorporação de trabalho morto, mas sim à própria forma de organização do trabalho que, visando o aumento da produtividade e da eficácia, recorre basicamente à intensificação do trabalho dos agentes produtivos, ou seja, dos trabalhadores. Essa intensificação não ocorre por

meio do alongamento da jornada de trabalho, mas pelo aumento da carga de trabalho. Entendendo carga de trabalho como:

[...] uma complexa função de: duração de atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação (que, por sua vez, dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho em sentido amplo), ciclos e pausas (horárias, diárias, entre jornadas, semanais e anuais, com seus feriados e férias mais longas, implicação, interesse e sentido do trabalho para o trabalhador). (LIMA, 2010)

Utilizam-se dois exemplos sintetizados por Dal Rosso (2008), extraídos do relatório de experimentos de Taylor para ilustrar esse método:

O experimento na *Bethleem Steel Company*. Quando Taylor chegou a essa empresa, “encontramos que esse grupo (de 75 trabalhadores) estava carregando em média mais ou menos 12,5 toneladas por homem por dia”. Com a aplicação de seu método de administração científica, “um homem atrás do outro foi pego e treinado a mover ferro na proporção de 47,5 toneladas por dia, até que todo o ferro foi movido a essa taxa e os homens recebiam 60% a mais de pagamento que os outros trabalhadores a seu redor”. Esse trabalhador anônimo é representado pelo ícone de Schmidt, o funcionário que se assemelhava a um boi, na expressão de Taylor. (...) 2. O experimento com inspeção de esferas para bicicletas. Mediante um estudo de tempo, Taylor diagnosticou que “as meninas gastavam uma considerável parte do seu tempo seja ‘sem fazer nada’, conversando ou meio trabalhando ou atualmente não fazendo nada.” Após a aplicação de seu método de administração científica “35 moças faziam o trabalho feito anteriormente por 120”. (DAL ROSSO, 2008, p. 60)

Esses exemplos da aplicação do método taylorista ilustram dois pontos essenciais: em primeiro lugar, recorre-se ao limite máximo de eficiência e produtividade dos próprios trabalhadores e, em segundo lugar, busca-se eliminar o que Marx chamou de “porosidade” do trabalho, que são esses espaços de não-trabalho dentro da jornada de trabalho.

Por outro lado, o método fordista assimilou muitos elementos da teoria taylorista, e o que distingue essas duas correntes, segundo Harvey (2011), é a produção em larga escala. Esse modelo de produção prosperou devido ao próprio contexto econômico da época, a saber, após 1945, período no qual os Estados Unidos da América se consolidaram como hegemonia mundial, e a adoção do keynesianismo nos países desenvolvidos. Dessa forma, o fordismo permitiu que os indivíduos consumissem o produto de seu trabalho ou, em outras palavras, vigorou e estabeleceu-se uma produção em massa orientada para o consumo de massas. Entretanto, por volta de 1960, o modelo taylorista/fordista começa a dar sinais de esgotamento. Essa crise, segundo Antunes (2009), foi expressão de uma crise estrutural do capital, que teve como principais fatores:

(i) a queda da taxa de lucro, dada dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho (...); (ii) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (...) dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade se tratava de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava; (iii) hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação (...); (iv) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; (v) a crise do *Welfare State* ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; (vi) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (...). (ANTUNES, 2009, p. 32)

Desta forma, iniciou-se uma profunda transformação na organização e reprodução do capital, o que Antunes (2009) chamou de reestruturação produtiva e Harvey (2011) de acumulação flexível. Trata-se de uma resposta do capital à crise econômica, cujas mudanças impõem-se, sobretudo, no mundo do trabalho. O novo

modo organizacional do trabalho, que se tornou a expressão desta mudança, foi o toyotismo.

O toyotismo é uma forma de organização do trabalho criada no Japão, após 1945, pelo engenheiro Ohno, na fábrica da montadora de automóveis Toyota. Alguns dos aspectos do toyotismo que o diferenciam do fordismo/taylorismo, de acordo com Antunes (2009), são:

(i) é uma produção muito vinculada à demanda diferenciando-se da produção em série e massa do taylorismo/fordismo. Sua produção é variada e bastante heterogênea ao contrário da homogeneidade fordista; (ii) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; (iii) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar *simultaneamente* várias máquinas, alterando a relação *homem/máquina* na qual se baseava o taylorismo/fordismo; (iv) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; (v) funciona segundo o sistema *kaban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; (vi) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalizada fordista. (...); (vii) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava. (viii) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (...). (ANTUNES, 2009, p. 56-57)

Esse modelo organizacional do toyotismo pressupõe uma intensificação da exploração do trabalho, tanto pela diversidade de tarefas quanto pelo ritmo e intensidade (ANTUNES, 2009). Como se verá adiante, pode-se identificar o modo como algumas características deste modelo de organização do trabalho e da produção incidem sobre o trabalho docente.

A reestruturação produtiva, do ponto de vista da organização do trabalho é baseada essencialmente nessa transição do fordismo/taylorismo para o toyotismo, o que Harvey (2011) chamou de transição para o modelo de acumulação flexível:

A acumulação flexível, (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novo, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica, e organizacional. (...). Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho. (HARVEY, 2011, p.140)

Apesar do termo flexibilidade (ou flexibilização) remeter à adaptabilidade, do ponto de vista dos agentes, isto é, dos trabalhadores, esse processo significa uma maior intensificação do trabalho. Dessa forma, é exercida sobre os trabalhadores maior pressão para que se envolvam integralmente no processo de trabalho, seja na produção ou em serviços, além de exigir que executem diversas tarefas na divisão do trabalho, tornando-se trabalhadores ditos polivalentes, isto é, capazes de exercer várias funções, para garantir a maximização da produção ou de serviços e reduzir a perda de tempo e/ou interrupção do processo produtivo em breves períodos, como no caso de algum trabalhador não comparecer em determinado dia, ou durante um período de substituição de um trabalhador por outro.

Sadi Dal Rosso (2008) analisa o mesmo processo a partir dos conceitos de materialidade e imaterialidade. A crescente acumulação dos empregos no setor de serviços chama a atenção para a transformação gerada pela revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (as TIC) que impactaram profundamente no modo de trabalho e vêm reconfigurando a sua divisão nos últimos anos. Segundo o autor:

As atividades, hoje, passam a incorporar cada vez mais tecnologias de informática, de comunicação e de automação que por sua vez ocupam muito mais a dimensão de conhecimento, da inteligência prática e da emoção do trabalhador do que em épocas anteriores. Mesmo tradicionais atividades industriais primárias são transformadas pela revolução tecnológica, incorporando nelas também uma grande fatia de trabalho imaterial. O método toyotista talvez seja aquele que mais recorra à inteligência do trabalhador no trabalho industrial, não

enquanto promovendo sua autonomia ou liberdade, mas no sentido de usar a capacidade de controle de defeitos, eliminação de perdas, controle de diversas máquinas por um mesmo trabalhador e uso da criatividade do trabalhador em benefício da empresa, mediante a ativação das dimensões da socialização do relacionamento cooperativo com os outros por meio do trabalho em equipes e dos círculos de controle de qualidade. (DAL ROSSO, 2008, p. 30)

A compreensão dessas transformações e dos conceitos de materialidade e imaterialidade são fundamentais para a compreensão da intensidade e da intensificação de atividades não-materiais, ou seja, de atividades ligadas à cultura, educação e saúde. Poderá ser visto mais adiante, que serão colocadas questões de ordem particular sobre a intensidade do trabalho docente, o que gera a necessidade da utilização de indicadores específicos para a análise da intensidade do trabalho.

Diante desse contexto, será apresentada a questão da intensidade do trabalho docente e, para tanto, uma breve descrição de alguns conceitos centrais para a análise aqui realizada: o de intensidade e o de produtividade.

A distinção entre produtividade e intensidade é de suma importância para compreensão e delimitação do objeto de estudo desta pesquisa. Apesar de interligados, são conceitos que dizem respeito a elementos distintos. Enquanto a intensidade refere-se ao esforço despendido pelo trabalhador em determinada atividade, o conceito de produtividade remete ao resultado do trabalho. Segundo Sadi Dal Rosso (2008, p. 24), “o grau da intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores”. Partindo dessa constatação, instrumentos de mensuração da intensidade do trabalho são essenciais para que os agentes do trabalho possam exigir ou negociar as cargas e o ritmo do trabalho.

Adota-se a definição de intensidade do trabalho elaborada por Dal Rosso (2008): um despendido de energia física, cognitiva ou emotiva pelos trabalhadores em uma atividade concreta. Cada processo de trabalho corresponde a um determinado grau de intensidade. Muitas vezes, o aumento ou a diminuição da intensidade do trabalho varia de acordo com a demanda de produtividade. Assim, a intensidade média de determinado trabalho varia historicamente, de acordo com as condições

tecnológicas por meio das quais o trabalho é realizado e também com base na conjuntura econômica, política e social.

2.2.3 Intensidade e intensificação do trabalho docente

Sem dúvida, no que diz respeito a sua relevância e divulgação, destaca-se o estudo de Apple (1995), que apresenta uma pesquisa detalhada sobre as transformações laborais entre os docentes dos Estados Unidos na década de 1980. Afirma sobre esse processo que:

[...] tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995. p. 9)

Segundo Hypolito et al. (2009), o processo de intensificação do trabalho docente pode ser sintetizado nos seguintes aspectos:

1. Conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz a redução da qualidade do tempo, pois para se 'ganhar' tempo somente o 'essencial' é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;

6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPOLITO et al., 2009, p. 105)

Quando se pensa na intensidade do trabalho dos professores, inicialmente é possível deduzir que tal intensidade deve ser restringida mais ao âmbito mental do que físico. No entanto, fora relatado em trabalhos sobre o tema da saúde do professor (cf. RICHTER; MOTA, 2005) afastamentos do trabalho relacionados a problemas físicos, assim como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER) em consequência da soma de tarefas intensificadas, tais como escrita em sala de aula, preenchimento de diários, correção de provas de trabalhos, entre outras atividades. Também são relatados problemas na garganta causados pelo esforço excessivo da voz em seu volume máximo e ainda problemas respiratórios relacionados à inalação do pó do giz.

Esses são alguns problemas associados à parte física, ainda assim, o que aponta a bibliografia estudada é que a intensidade do trabalho entre os professores implica, sobretudo, consequências sobre a subjetividade e o emocional. (CODO, 1999; PINTO et al. 2013; PUCCI; CERAROLI, 2010; GARCIA; ANADON, 2009)

A partir da bibliografia consultada, evidencia-se a intensidade do trabalho docente como um fenômeno multicausal que está inter-relacionado com a sobrecarga de trabalho. Foram mapeados diversos fatores relacionados à sobrecarga em geral, e à intensidade e intensificação do trabalho docente, tais como: a pressão social que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar de alunos, a performatividade exigida e esperada (BALL, 2005), o alargamento das atribuições, sobretudo de funções burocráticas (BARBOSA, 2009), e o estímulo a uma moral de auto-responsabilização e culpa por parte do discurso oficial (GARCIA; ANADON, 2009).

Destaca-se, ainda, a ampliação das atividades burocráticas não diretamente relacionadas ao ensino, como o preenchimento de diários e cadernos do professor, a execução de programas públicos¹⁸, entre outras atividades burocráticas. De acordo

¹⁸Por exemplo, uma atividade que presenciei durante uma pesquisa de campo em diversas escolas, foi a execução do programa “Mais Leite” da Prefeitura de Guarulhos, no qual as professoras deveriam cadastrar os alunos no programa, que se refere a questões do âmbito da saúde e não da educação.

com a dissertação de mestrado de Jaqueline Barbosa (2009), as novas atribuições do trabalho docente são fator decisivo no processo de intensificação do trabalho dos docentes, sobretudo no que diz respeito ao atendimento individualizado aos alunos e na participação da gestão escolar.

Outro aspecto em evidência, quando se trata do tema, é a síndrome de *burnout* e o mal-estar docente entre professores (PINTO et al., 2013; CARLOTTO, 2002). Essa temática acumula pesquisas advindas de diversas áreas do conhecimento, na área da saúde e das humanidades. Uma das dificuldades relatada pelos pesquisadores refere-se a empecilhos para coletar uma quantidade desejável de dados empíricos sobre o tema (SATO et al., 2006).

Sobre a autointensificação, Hypolito et al. (2009) defendem a tese de sua manifestação atrelada ao fato de os docentes compreenderem o fenômeno da intensificação do trabalho como profissionalismo. Motivados e comprometidos com esse suposto profissionalismo, os docentes internalizam processos de intensificação do trabalho, resultando na autointensificação do trabalho docente.

Essas pesquisas evidenciam as facetas que dizem respeito à intensidade do trabalho e se relacionam ao gasto de energia física, cognitiva e emocional e que são aspectos da intensidade. Ainda, evidenciam que a intensidade incide sobre o físico e a mente desses trabalhadores de forma indissociável; existindo ainda muitos outros aspectos que poderiam ser explorados em relação à intensidade e suas consequências no trabalhador.

Voltando à distinção apresentada anteriormente entre a intensidade e a intensificação do trabalho, em relação ao trabalho docente, compreende-se que um caminho possível para analisar o processo de intensificação do trabalho docente, dentro de certos limites¹⁹, é por meio do mapeamento das políticas públicas

Disponível em <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/g/guarulhos/lei-ordinaria/2001/573/5732/lei-ordinaria-n-5732-2001-institui-no-municipio-de-guarulhos-o-programa-leve-leite-na-forma-que-especifica-2001-11-27.html>>. Acesso em 14/07/2017.

¹⁹ Pode-se falar em processo de intensificação, como já explanado anteriormente, na medida em que se dispõe de informações sobre a intensidade em dois momentos distintos, o limite da apreensão do processo de intensificação do trabalho docente decorre da dificuldade de encontrar esses dados, e também devido ao fato de a intensidade do trabalho não ser traduzida por um conjunto mecânico de variáveis, mas implica sobretudo o contexto sócio histórico e a percepção dos sujeitos sobre seu trabalho.

educacionais que tenham como consequência o aumento da carga de trabalho, configurando um processo de intensificação. Por outro lado, o caminho para compreender a intensidade do trabalho docente é mergulhar o mais fundo possível para buscar as particularidades apresentadas em um determinado grupo de trabalhadores. No caso aqui analisado, uma das particularidades é o processo de feminização da categoria.

2.2.4 Feminização do trabalho docente

Desde o senso comum às pesquisas quantitativas sobre perfil docente, é amplamente conhecido o fato de que a docência, sobretudo no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é exercida majoritariamente por mulheres – e isso não obstante outro fato: durante muito tempo, tal profissão foi exercida exclusivamente por homens.

Esse fenômeno é produto de um longo processo histórico e suas consequências marcam profundamente o modo como é organizado e significado o trabalho docente nessa etapa do ensino. A cultura patriarcal, no interior da qual as tarefas domésticas e o cuidado das crianças são representados como funções inferiores e femininas por natureza, precisou de milênios até que pudesse admitir a ideia de que as mulheres poderiam agregar a função de transmissoras do conhecimento (além do conhecimento da esfera privada), sem com isso subverter radicalmente os pressupostos do próprio patriarcalismo.

Dada a complexidade do fenômeno, antes de abordarmos os fatos históricos mais diretamente relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, vale pontuar brevemente o que entendemos por processo histórico de forma geral. Uma noção-chave para a compreensão do conceito de história em Marx é a de *suprassunção*, que comporta dois significados principais: de um lado, a ideia de superação, abolição ou destruição; e de outro, a de conservação ou preservação. E é a partir da combinação desses dois significados que obtemos a seguinte definição de história:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por

um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições. (MARX; ENGELS, 2012, p. 40)

Para Marx e Engels, a cada novo período histórico, as novas formas de sociabilidade não substituem de maneira completa e mecânica as antigas, mas as metaboliza, assimilando e refuncionalizando as antigas formas de acordo com novas necessidades. Assim pôde o patriarcado atravessar milênios, sobrevivendo à dissolução dos modos de produção antigo e feudal, fazendo-se presente com muita força, inclusive nas modernas sociedades capitalistas.

Por isso, é útil considerar a posição da mulher no patriarcado não apenas do ponto de vista simbólico, mas também econômico. Para tanto, vejamos como Marx e Engels (2012) entendiam o caráter contraditório da potencialização do trabalho humano via divisão social do trabalho em uma sociedade cindida em classes – no caso, a divisão sexual do trabalho.

Segundo os autores, a divisão sexual do trabalho é uma força produtiva e representou, historicamente, um aumento da produtividade do trabalho. Por isso, a família patriarcal não é apenas uma forma de consciência social onde a mulher é representada com baixo *status* social: a posição da mulher na família está diretamente ligada à produção da vida material, ou seja, ao mundo do trabalho. Por um lado,

A propriedade (...) já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade. (MARX; ENGELS, 2012, p. 36-7)

Por outro lado, uma vez estabelecida e fixada pela tradição, tal “distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos” (MARX; ENGELS, 2012, p.36) aparece como natural e necessária aos indivíduos. E uma vez consolidado, o poder da família sobre as mulheres e crianças é exercido pela própria força produtiva que ela representa, ou seja, reside no aumento da

produtividade que significou a divisão sexual do trabalho, com todas as contradições sociais e políticas que comporta:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida... Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem pra onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (MARX; ENGELS, 2012, p. 37-38)

Assim, está colocada a possibilidade de as próprias mulheres reproduzirem o machismo, definindo a si mesmas nos termos da divisão sexual do trabalho estabelecida.

Enguita (2000), que estuda o fenômeno da feminização docente no sistema de ensino espanhol, defende que este é apoiado em crenças sociais de que o salário feminino é um salário secundário, complementar e, muitas vezes, um “emprego provisório”, trazendo consequências concretas para o trabalho: a precarização do plano de carreira, incluindo os baixos salários. Mas antes de nos aprofundarmos sobre as consequências do processo de feminização, cabe compreender o processo histórico que o geriu.

Em seu livro “Trajetória de feminização do magistério – Ambiguidades e conflitos”, Magda Chamon (2005) apresenta os resultados de uma tese de doutorado que teve como ponto de partida compreender a seguinte problemática:

Quais seriam as causas reais do processo de feminização do magistério elementar? Por que teria sido incorporada, por um grande número de mulheres, a associação entre magistério e vocação? Que

aspectos da organização do processo de trabalho na sociedade capitalista poderiam estar vinculados à trajetória de feminização do magistério? Quais as possíveis recorrências dessas questões para o processo educativo? (CHAMON, 2005, p.16)

Para tanto, a autora empreendeu uma pesquisa nos registros históricos sobre o professorado de Minas Gerais desde o século XIX até o momento da pesquisa no que diz respeito à constituição social (sobretudo quanto à classe social) e ao gênero. Apesar do recorte dos dados de pesquisa ser o professorado de Minas Gerais, a pesquisadora percebeu que este processo ocorreu em todo o mundo ocidental, apesar das particularidades de cada localidade. Chamon (2005) explica este fenômeno como fruto das exigências do modo capitalista de produção e reprodução:

Em decorrência do capitalismo industrial em expansão e do processo de urbanização que o acompanhava, cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução do social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes. Foi, também, nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria. (CHAMON, 2005, p. 16)

Até então, mais precisamente até a primeira república, o trabalho docente era exercido por homens, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, e possuía um caráter marcadamente artesanal (CHAMON, 2005). O mestre-escola era portador de um saber adquirido na prática, um saber-fazer. Ele era contratado para ser preceptor de um pequeno grupo de alunos e, por vezes, apenas de um único aluno abastado, recebendo-os em sua casa e gozando de plena autonomia e condições materiais para o exercício da profissão.

Com o crescimento do sistema de instrução pública elementar, uma parcela desses mestres-escola foi absorvida como mão de obra temporária, até que os cargos fossem preenchidos por professores titulados. Sua condição mudava drasticamente. Devido à falta de recursos disponibilizados pelo Estado, a profissão passou a ser exercida na quase total ausência de condições de trabalho (instalações adequadas, treinamento para os professores, materiais de ensino e, sobretudo, salários dignos):

Apesar das qualidades e habilidades de que os mestres eram possuidores e que demonstravam no exercício de seu ofício de ensinar – como profissionais autônomos que eram – para o governo e seus inspetores, eles não passavam de profissionais leigos, desqualificados para o trabalho de ensinar. A trajetória do profissional de ensino da escola pública elementar sempre foi marcada pela desvalorização e pelos baixos salários por parte do governo – seu novo patrão. (CHAMON, 2005, p. 44)

Em tais condições, o mestre-escola era sistematicamente desencorajado a continuar exercendo seu ofício sob os desígnios do Estado, buscando ocupações mais rentáveis e, portanto, de mais prestígio social para alguém do sexo masculino. Ao mesmo tempo, as mulheres da classe média buscavam emancipar-se da estreiteza do universo familiar, enquanto as políticas estatais da nascente república visavam mascarar a precariedade das condições de trabalho docente com discursos eloquentes sobre a missão patriótica das mulheres na educação das crianças:

A baixa remuneração da profissão (...) constituída um dos pontos centrais para a evasão dos homens deste importante ramo do serviço público – a instrução elementar – e, ao mesmo tempo, exercia o papel de atrair as mulheres para ocuparem o espaço profissional que ia sendo abandonado pelo sexo masculino. O poder do papel ideológico contido nos discursos oficiais indicava que a educação das crianças era um dos caminhos profissionais mais “adequados” para as mulheres. Isso porque essa atividade era vista, em relação à mulher, como um prolongamento do seu papel de mãe e, portanto, como uma extensão de seu trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes. (CHAMON, 2005, p. 52)

É de suma importância enfatizar que não se trata apenas de uma mudança de gênero, mas também de classe, visto que a partir do século XIX, há dois movimentos disintos para mulheres da classe trabalhadora e da classe média:

(...) Antes confinadas no refúgio de seus confortáveis lares, as mulheres das classes mais privilegiadas da sociedade passam a ser alvo de constantes apelos para ocuparem, como missioárias da pátria, o espaço público. Enquanto isso, as mulheres da classe trabalhadora sofrem um retração e um apelo de afastamento de sua participação no mercado de trabalho assalariado. Aparentemente contraditórias, estas duas ações – uma no plano ideológico e moral, a outra no plano econômico e social – eram, na verdade, convergentes. (CHAMON, 2005, p. 65)

Para a autora, na medida em que a docência muda de gênero, também muda a construção simbólica sobre o próprio ofício e cria-se uma idealização da professora do ensino elementar, em que se destaca, sobretudo, as seguintes características: amadorismo, virtude e amor. No Brasil, a Igreja Católica e a ideologia vitoriana contibuíram para construção desta idealização, corroborando as associações do trabalho feminino com “missão religiosa ou moral”, e com a maternagem.

Essas características estão presentes ainda hoje entre professores de crianças, desde o ensino infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, porém, assim como pontuado anteriormente, não se trata de uma transposição mecânica entre antigas formas de divisão patriarcal dentro das famílias para determinadas profissões contemporâneas consideradas “femininas”. O trabalho de Marília Pinto de Carvalho (1999) contribui para esta discussão, tornando complexa a questão do sentido do cuidado entre as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em primeiro lugar mapeando a história do “cuidado” no âmbito escolar, permitindo assim desvelar os elementos contráditórios presentes nas relações que envolvem o “cuidado” na escola.

(...) a *feminização* da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação, em processos articulados mas não automáticos nem simultâneos, sem uma relação simples de causa e efeito. Quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmínioso de personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas. (CARVALHO, 1999, p. 71)

A tese de doutoramento da autora aponta que a associação da feminilidade com a prática da docência com crianças está relacionada a dois processos ocorridos ao longo do século XIX no mundo ocidental: o primeiro é a transformação nas formas de disciplina pedagógica, e o segundo a representação existente em torno da criança. O que a autora destaca quanto ao primeiro processo é que a escola passou de um

“espaço de distribuição de castigos e recompensas” para uma pedagogia cujo foco é a relação adulto-criança:

Ao longo do século XIX, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, diversos reformadores, inspirados em Rousseau, Froebel e Pestalozzi, pregam a transformação das escolas em locais agradáveis, substituindo a imagem da escola como prisão cruel por um visão da escola como extensão do lar e da família de classe média idealizados. (ROUSMANIERE, 1994, apud CARVALHO, 1999, p,70)

Não apenas a escola se transformava, mas a representação da criança também, criando novas necessidades que em parte poderiam e deveriam ser supridas por essa nova escola. No final do século XIX, a infância passa a ser objeto de estudo em diferentes áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Pediatria e, em grande parte apoiada na produção de conhecimento legado por estas, a criança passa a ser compreendida como um ser em desenvolvimento, dotado de personalidade própria, com direitos e necessidades específicos. Com efeito, também houve um deslocamento do “cuidado” com as crianças, antes focado em questões mais relacionados ao âmbito físico e de higiene para o âmbito psicológico, e também, sobretudo no que diz respeito ao cuidado em contexto escolar, destaca-se um forte apelo moral com caráter disciplinador.

(...) Valerie Walkerdine (1995) enfatiza o papel das mulheres como mães e como educadoras na formação do tipo correto de cidadãos, ao fornecer aquele cultivo e desenvolvimento que permitirá a seus filhos e alunos tornarem-se racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei. Essa nova disciplina seria obtida principalmente pelo amor e empatia de quem educa, de uma educação que apela constantemente à “livre vontade”, originando sujeitos que regulam a si mesmos. Assim, revela-se a dimensão disciplinadora do “cuidado” na família e na escola, disciplina tanto mais eficiente quanto coloca o vínculo afetivo como seu veículo. Para as mulheres se estabelece o papel de intermediárias, guardiãs do novo ideal de infância, poderosas frente às crianças, mas dependentes dos homens no âmbito social, no interior da família nuclear e, muitas vezes, da própria hierarquia escolar. (CARVALHO, 1999, p. 70)

Essa matriz comum entre as funções e as características do “cuidado” entre mães e filhos e, entre professores de crianças e crianças, encontram seu ponto comum, como já foi indicado anteriormente, em certa ideia de feminilidade. Porém, Carvalho (1999) indica um perigo presente neste debate: a compreensão simplista do

“cuidado” como uma atitude transposta “de fora”, da domesticidade, para o ambiente escolar. Se o “cuidado” é apresentado como ideal ético, no sentido de cumprir uma necessidade inerente à função dos professores de crianças, também é certo que este se constituiu como um instrumento mediador da relação professor-aluno, assim como em outras profissões de natureza inter-relacional.

A pesquisa de Carvalho (1999) aponta que, particularmente, a prática docente nos anos iniciais requer uma alta dose de disponibilidade emocional, entretanto, não há formação ou apoio institucional que dê suporte e orientação para a reflexão e a compreensão dessas práticas, restando aos docentes contar apenas com

(...) sua bagagem individual, suas vivências pessoais e características de personalidade, e de outro, com sua aprendizagem na prática profissional, frente às crianças, na relação com elas, e junto a colegas, nas conversas informais de corredor.
(CARVALHO, 1999, p. 234)

Dada esta revisão bibliográfica e a elucidação da base conceitual que orientará a análise do objeto deste trabalho, a seguir, nos concentraremos na contextualização do trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo, a partir das transformações iniciadas em nível nacional, em meados da última década do século XX, e que fora bem articulada com o governo estadual paulista, uma vez que presidente da República e governador faziam parte não somente do mesmo partido, como também compartilhavam uma agenda comum.

3 TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

A condição do trabalho docente no Brasil passou por diversas transformações, especialmente durante a década de 1990, com a introdução de políticas neoliberais no país. Para compreender melhor esse processo, neste trabalho, apresenta-se um breve panorama do contexto histórico no qual está inserido o nosso objeto, a intensidade do trabalho docente, procurando identificar de que maneira as políticas educacionais impactaram sobre este.

Esse panorama auxiliará na compreensão das condições econômicas, políticas e sociais mais amplas que impactaram em mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na categoria docente. Para tanto, busca-se apresentar o conceito e o modelo histórico político-econômico do que ficou conhecido mundialmente como neoliberalismo. Em seguida, apresenta-se o ciclo neoliberal brasileiro, implementado pelos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); e, mais detidamente, serão tratadas as políticas educacionais implementadas neste período. Por fim, é debatido em que medida essas políticas, por meio da reforma no sistema de ensino e de outras políticas educacionais, impactaram sobre as condições de trabalho dos docentes no Brasil em geral e, mais especificamente, dos docentes do estado de São Paulo.

3.1 Neoliberalismo: breve histórico

Após o fim da segunda guerra mundial (1939-1945), iniciou-se a chamada “Era de Ouro” em boa parte da Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Após o fracasso do liberalismo, que teria levado à ascensão de nazistas e fascistas na Europa, e diante a eminente ameaça do chamado socialismo real – no contexto da Guerra-Fria e entre as duas principais potências do pós-guerra, os Estados Unidos da América, país capitalista, e a União Soviética, socialista – diversos programas econômicos e sociais de acesso público e universal à saúde, moradia e educação, além de outros benefícios para a classe trabalhadora, elevaram as condições e a qualidade de vida no ocidente capitalista (HOBBSAWN, 2008).

Eram as políticas que consagrariam os chamados Estados de Bem-Estar Social (*Welfare State*), influenciados pela teoria do economista John Maynard Keynes, cujo

foco era essencialmente, a partir do Estado interventor e planificador, corrigir por meio da ação política deliberada os efeitos desastrosos das flutuações de mercado, como os altos índices de desemprego. (MORAES, 2001)

O chamado “consenso keynesiano” se disseminou tanto na Europa Ocidental, como nos EUA, apresentando uma consonância de que o papel do Estado consistia em:

(i) criação de pleno emprego; (ii) moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; (iii) socorro a países e áreas economicamente deprimidas; (iv) manutenção de uma estrutura de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc.); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado, etc. (MORAES, 2001, p. 30-31)

Os países capitalistas desenvolvidos vivenciaram, sob a política keynesiana, um período de pleno emprego e crescimento da economia num ritmo inédito, como descreve Hobsbawm:

A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é ainda mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. (...) a produção agrícola mundial também disparou (...). As indústrias de pesca mundial, enquanto isso, triplicaram suas capturas antes de voltar a cair. (World Resources, 1986, p. 47 e 142 *apud* HOBBSAWN, 2008, p. 257)

O modelo fordista de produção em larga escala, que fora exportado dos EUA para o mundo, permitiu que fossem produzidos bens de consumo e serviços em massa, possibilitando assim que grande parte da população tivesse acesso a produtos como automóvel, geladeira e telefone, que antes eram considerados produtos de luxo, tornando-se um “padrão do conforto desejado”. (HOBBSAWN, 2008).

Deve-se pontuar ainda que a “Era de Ouro”, para além da implementação do modelo de desenvolvimento Keynesiano (baseado na obra do economista britânico John Maynard Keynes), se desenvolveu às custas de uma divisão de trabalho internacional, ou seja, a internacionalização da economia fez com que os países

capitalistas desenvolvidos comercializassem com grande vantagem os produtos manufaturados, já que podiam importar matéria-prima mais barata.

Deste modo, é perceptível que o Estado desempenhava um importante papel intervencionista: de um lado, por meio de políticas econômicas para o desenvolvimento das principais empresas de seus respectivos países e melhores posições no mercado mundial, e de outro lado, no desenvolvimento e gestão de políticas públicas capazes de agir para uma redução de desigualdades sociais e melhor desenvolvimento da mão de obra tradicional, recorrendo ao investimento em setores estratégicos como a pesquisa em ciência e tecnologia e na educação.

No entanto, a partir do ano de 1973, devido a um conjunto de fatores, os governos de países da Europa Central passaram a enfrentar índices de crescimento econômico cada vez menores, o que resultou em déficits consideráveis nos orçamentos dos Estados e, conseqüentemente, naqueles voltados para a gestão das políticas sociais. Dentre esses fatores, podemos enumerar a crise do petróleo, a superprodução e a queda da taxa de lucro, orientados pela reorganização produtiva conseqüente da globalização (HOBBSAWN, 2008).

Com a abertura da economia para o capitalismo internacional da China comunista e dos chamados “Tigres Asiáticos” (Cingapura, Coreia do Sul, Hong Kong), além de outros países da região, juntamente com a emergência das tecnologias de informação e comunicação, iniciou-se um processo de reorganização do capital financeiro mundial, aumentando a influência dos grandes conglomerados nas decisões políticas e econômicas em todo o mundo.

Foi então que voltou a ganhar espaço outra ideologia econômica, cuja obra “O Caminho da Servidão”, do economista austríaco Friedrich Hayek (2013), ainda da década de 1940, passou a ganhar notoriedade novamente. Isso ocorreu a partir da reunião convocada por Hayek em Mont Pèlerin na Suíça, onde foi fundada uma organização internacional chamada “A sociedade do Mont Pèlerin”, cujo principal objetivo era o combate político-ideológico do *Welfare State* europeu e do *New Deal* norte-americano. Mas o que seria essencialmente o neoliberalismo?

De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo pode ter vários significados, mas ele corresponde, essencialmente, a uma corrente de pensamento e a um movimento intelectual, que se concretizaram na forma de um conjunto de políticas

adotadas por governos “neoconservadores” a partir da metade dos anos 1970, em sintonia com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em primeiro lugar, retomam, atualizam e propagam os valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX. Em segundo lugar, também pregam a volta a uma forma de organização econômica que teria vigorado, por pouco tempo, no meio do século XIX (com o livre cambismo imposto pela Inglaterra) e no período de 1870 – 1914, a fase mais ‘globalizada’ da economia mundial, com a livre circulação de capitais e mercadorias, no regime monetário do chamado padrão ouro. Deste modo, o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista. Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano. (MORAES, 2001, p.10)

Segundo Boito Jr. (2004), o tripé da plataforma neoliberal consiste em: (i) maior abertura da economia nacional ao capital imperialista, (ii) privatização de empresas e de serviços públicos, e (iii) desregulamentação das relações de trabalho.

O “laboratório” do neoliberalismo é considerado por muitos o Chile, quando este país esteve sob a ditadura do General Augusto Pinochet, que depôs, por meio de um golpe militar, o presidente socialista Salvador Allende em 11 de setembro de 1973, e permaneceu à frente do país sul-americano até 1990. A primeira experiência sistemática foi severa e aplicou diversas ações que ficariam famosas, como desregulação da economia, desemprego e repressão sindical, privatização de bens e empresas públicas, além de maior concentração de renda (ANDERSON, 1995).

A aplicação prática do neoliberalismo em nível global foi conduzida politicamente a partir dos anos 1980 pelo então Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan (1981-1989) e primeira-ministra britânica Margareth Thatcher (1979-1990). As ideias e políticas econômicas e públicas contribuíram para a chegada ao poder de diversos grupos alinhados ao neoliberalismo, tanto no Hemisfério Norte quanto no Hemisfério Sul. Com a dissolução do bloco socialista no final da década de

1980 até meados da década seguinte, o capitalismo não tinha mais um adversário real, além de uma quantidade considerável de Estados independentes e empobrecidos.

3.2 Políticas neoliberais no Brasil

Diante da conjuntura internacional, alinhada economicamente com o neoliberalismo, qual processo adequou o Brasil a esse cenário? Neste tópico, será apresentado um breve panorama das mudanças ocorridas no modelo econômico brasileiro na década de 1990. Este panorama é importante para possibilitar a compreensão do sentido da reforma educacional, das transformações no trabalho em geral, e das condições de trabalho dos docentes da educação básica do estado de São Paulo.

Segundo Hidaka (2012), até a década de 1980, o modelo econômico adotado pelo governo brasileiro era desenvolvimentista que, aliado a uma política que investiu na industrialização e na concessão de certos direitos à classe trabalhadora:

A indústria precisava qualificar a força de trabalho operária, os quadros administrativos, a mão-de-obra técnica, e precisava também de infraestrutura e de pesquisa tecnológica nacional; o Estado populista precisava integrar os trabalhadores urbanos, objetivo que exigia a ampliação do ensino público, gratuito e laico. Como se sabe, essa foi a época, não da implantação, mas da expansão da rede de escolas públicas e da criação da rede de universidades federais e, em alguns casos, estaduais. Foram também criados muitos institutos de pesquisa vinculados ao Estado. Os interesses e as expectativas apontavam para um projeto político de desenvolvimento de um capitalismo de base minimamente nacional com um mínimo de direitos sociais e de distribuição de renda. (BOITO, 2002, apud HIDAKA, 2012, p. 69)

A partir do mandato de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o primeiro presidente eleito democraticamente após quase três décadas sem eleições diretas, iniciou-se a implementação do projeto neoliberal no Brasil, tendo um intervalo, devido ao impedimento do seu mandato em 1992, momento no qual Itamar Franco assumiu o governo e diminuiu o ritmo das privatizações por dois anos (GOULART, 2003).

As principais medidas implementadas por Collor foram privatizações realizadas a partir do Programa Nacional de Desestatização (PND) e a abertura econômica (HIDAKA, 2012). No entanto, foi no período Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a política neoliberal foi sistematicamente aplicada no Brasil.

Desde o discurso de despedida do então senador do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em dezembro de 1994, o já presidente eleito sinalizava os rumos do seu governo na implementação do projeto neoliberal no Brasil, quando decretou que colocaria um fim na “Era Vargas”, período marcado pela implementação de um modelo econômico desenvolvimentista e com grande intervenção do Estado na economia nacional.

A base da implementação do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado* (PDRAE), que contou com o economista Luís Carlos Bresser Pereira como um de seus formuladores, foi baseado no argumento comum da ideologia neoliberal: “a crise do Estado”. No primeiro parágrafo da apresentação, o Presidente Fernando Henrique Cardoso afirma que:

A crise brasileira da última década [1979-1994] foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, *o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação*. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (Grifo da autora) (PDRAE, 1995, p. 6)

Na introdução do Plano, os autores definem a crise do Estado

(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (PDRAE, 1995, p. 10-11)

Em seguida, apresentam a proposta de superação desta forma de Estado e da sua administração pública burocrática, a qual, segundo os autores, leva a um Estado parasitário no qual a ação dos funcionários é voltada para si próprios e para a manutenção da ordem. Essa proposta apresenta a forma de administração pública característica do neoliberalismo:

Administração Pública Gerencial – [que] Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (PDRAE, 1995, p. 15-16)

Deste modo, o PDRAE foi a base para a reorganização do Estado brasileiro nos campos econômico, político e social. Com a educação não foi diferente, especialmente naqueles Estados em que o governo era profundamente alinhado com Cardoso, como no caso de São Paulo, berço político do PSDB, governado por Mário Covas a partir de 1995.

Depois desse período, enquanto o governo federal teve alternância da orientação política, mesmo que moderada, com as quatro vitórias consecutivas do Partido dos Trabalhadores (PT), primeiro com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seguido de Dilma Vana Rousseff (2011-2016) – que por sua vez foi a primeira presidenta do Brasil, que teve o mandato cassado em um processo de *impeachment* – o governo do estado de São Paulo está sob a governança do PSDB desde a década de 1990 até os dias atuais. No caso, Geraldo Alckmin, vice-governador e sucessor de Covas após sua morte em 2001, completa o seu terceiro mandato em 2018.

Nesse sentido, enquanto podemos encontrar outras propostas de políticas públicas para a educação no Brasil, em São Paulo, o PDRAE não deixou de orientar a agenda estadual nas duas últimas décadas.

3.3 Organização do trabalho docente e intensidade do trabalho

O debate sobre as transformações do ensino público paulista ganharam um novo fôlego nas últimas décadas (OLIVEIRA, 2004; ADRIÃO, 2006; SANFALICE, 2010; NOVAES, 2009). O foco das discussões foram as reformas do sistema de ensino nacional e do estado de São Paulo empreendidas a partir do governo de Mario Covas (1995-1998) e que tiveram continuidade nos governos seguintes, sendo os marcos da realização sistemática da reorganização em 1995 e em 2015.

A reforma empreendida por este governo entre os anos 1995 e 1998 foram, sem dúvida, um marco na história do ensino público paulista. Suas principais diretrizes estão expressas, segundo Theresa Adrião (2006), por meio de dois documentos: no “Programa de educação para o Estado de São Paulo” e no comunicado da Secretaria Estadual de São Paulo (SE) de 22 de março de 1995, intitulado “Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo”. Segundo a autora, a diretriz fundamental presente nesses documentos é “revolucionar a produtividade da escola através de três processos: 1) reforma e racionalização do ensino, 2) descentralização e desconcentração administrativa e, 3) novos padrões de gestão”. (ADRIÃO, 2006)

Assim como no discurso global dos governos neoliberais citados anteriormente, essa proposta tinha como ponto de partida um diagnóstico de crise, neste caso, da educação, argumentando que era evidente a ineficácia do sistema educacional, atrelando-a à expansão da rede sem proporcional melhoria na qualidade, usando como ilustração do problema as altas taxas de evasão e repetência, além do baixo desempenho dos alunos. De acordo com esse discurso, essa ineficácia estava relacionada ao “gigantismo do estado” e à adoção de um modelo inadequado e antiquado de gestão. (ADRIÃO, 2006)

Diante deste diagnóstico, a superação dessa crise, segundo a proposta do governo do PSDB, seria possível por meio de uma reforma do ensino paulista que visasse a racionalização da rede administrativa e a mudança no padrão de gestão, assim como uma mudança no próprio papel do Estado, de modo a não ser mais um prestador de serviços, mas sim um articulador dos diferentes prestadores desse serviço. (ADRIÃO, 2006)

Diversas medidas foram empreendidas no sentido de concretizar esse plano de reforma, entre os quais destacam-se algumas que tiveram mais impacto de mudança, e outras que impactaram diretamente o trabalho do professor, foco deste trabalho. As ações com o objetivo de racionalizar o ensino paulista, e com o objetivo de mudar os padrões de gestão, deram-se sobretudo por meio de descentralização, desconcentração administrativa e re-centralização das decisões políticas.

Em relação às ações do primeiro âmbito, destaca-se a realocação de alunos e funcionários em prédios exclusivos, com o critério de agrupamento segundo nível de ensino. Essa medida, apesar de justificada pelo governo com argumentos de ordem pedagógica, se encaixa, segundo Adrião (2006), no plano de redução de custos, pois, na medida em que se concentrassem alunos de determinado nível de ensino em um ou no máximo dois períodos, seria possível eliminar o que eles chamavam de “classes ociosas” (classes com número reduzido de alunos).

Para comprovar seu argumento, Adrião (2006) cita o parâmetro para a montagem de salas adotado na época: 32 alunos por sala para o ensino fundamental, o que reduziria o número de turnos, classes, professores e funcionários, alcançando a tão almejada produtividade e fazendo com que as Unidades Escolares trabalhassem na sua capacidade máxima.

De acordo com a pesquisa realizada por Adrião (2006), a consequência dessas medidas foi justamente essa: a diminuição do número de escolas e turnos oferecidos, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Comparação entre quantidade de turnos e número de escolas (1995 e 1998)

Quantidade de turnos	Número de escolas	
	1995	1998
4 turnos	1.039	285
3 turnos diurnos	254	58
2 turnos diurnos e 1 noturno	4.344	3.067
2 turnos diurnos	999	2.297
1 turno diurno	147	212

Total	6.783	5.919
-------	-------	-------

(Fonte: ADRIÃO 2006, p.141).

Em relação ao segundo âmbito da mudança dos padrões de gestão, destacam-se a extinção das Divisões Regionais de Ensino, a transferência do ensino fundamental para os municípios, o controle sobre a grade curricular e as avaliações de desempenho, e o estabelecimento de mecanismos de concorrência interna entre as Unidades Escolares (ADRIÃO, 2006).

Em suma, a reforma do ensino paulista iniciada em 1995²⁰ implicou em uma série de mudanças que resultaram, sobretudo, na transformação do modelo de gestão do sistema escolar. Segundo Adrião (2006), esse processo poderia ser identificado como de desobrigação do Estado para com a educação.

Outro processo importante a ser destacado é o da municipalização do ensino fundamental, que se torna evidente ao analisar a queda de matrículas entre 1995 e 2015, que chegou a 3,3 milhões. Neste sentido,

Considerando apenas os anos iniciais a participação da rede estadual caiu de 89% do total para 27% no período, enquanto a participação da rede estadual nos anos finais caiu de 89% para 73%. Se considerarmos o conjunto do EF, a rede estadual reduziu sua participação na rede pública de EF de 89% para 47%. Já em termos absolutos a matrícula no EF da rede estadual sai de 5,263 milhões para 1,986 milhões, ou seja, menos da metade. Os municípios, por sua vez, viram sua matrícula no EF saltar de 647 mil alunos para 2,222 milhões de alunos, um fator de 3,4 vezes. Trata-se de uma mudança sem precedentes na história do Brasil, considerando o curto período e a quantidade de alunos envolvidos. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017 p. 117)

Não menos importante é a queda do número de professores efetivos do Professor da Educação Básica I (PEB I). A conclusão dos autores é que

²⁰ Com exceção do período de março de 2006 a janeiro de 2007, comandado pelo vice-governador de Geraldo Alckmin, Claudio Lembo (Democratas), o ensino paulista está sob a tutela do governo do PSDB, quem vem implementando seu projeto neoliberal para a educação até o presente momento.

[...] se do ponto de vista da redução de matrículas (2,6 milhões entre 1995 e 2015) com a municipalização e diminuição das turmas e a permanência do alto grau de contratação de professores temporários a reforma gerencial paulista atingiu seus objetivos. Por outro lado, a queda constante do número de alunos por sala e o aumento geral no número de professores foram obstáculos que surgiram como parte das incoerências do movimento da própria rede pública. Isso porque, ao longo dos anos, a reforma fez com que a rede estadual perdesse economia de escala no processo de municipalização e o total de professores não acompanhasse a redução de matrículas, transformando o magistério estadual paulista, que já foi referência em termos de remuneração e carreira, em um sistema baseado no trabalho temporário, com baixas jornadas de trabalho, fazendo da docência um 'bico'. (Goulart et al., 2017, p. 124)

Um segundo marco da reorganização do ensino paulista ocorreu em 2015, com a tentativa de reorganização e fechamento de escolas. No entanto, após diversas manifestações de setores da sociedade, sobretudo dos estudantes da rede estadual paulista, que organizaram movimentos de ocupação das escolas, em 4 de dezembro de 2015 foi declarada suspensão a reorganização do ensino.

O movimento acima apresentado evidencia a lógica neoliberal presente nas reformas educacionais ocorridas no estado de São Paulo, que afetam toda a comunidade escolar. Aqui, o foco é abordar algumas medidas levadas a cabo por meio de políticas educacionais do governo paulista nas últimas décadas que estão diretamente relacionadas com a questão da intensificação e intensidade do trabalho docente, que são elas: (i) as disposições sobre a composição da jornada de trabalho, que incluem a possibilidade da jornada de 65 horas²¹, o acúmulo de cargos e a mudança do conceito de hora-aula para aula relógio; (ii) as disposições sobre número médio de alunos por sala e fechamento de salas; e (iii) a introdução das categorias de contrato temporário.

Até 1997 vigorou o plano de carreira expresso no Estatuto do Magistério Público Paulista (lei complementar nº444/85), que foi considerado um documento avançado para a época, já que contemplava diversas reivindicações antigas da classe docente, como enumera Goulart (2003, p. 82): “a gratificação por trabalho noturno, ampliação das horas-atividades (tempo integrante da jornada de trabalho destinado a

²¹ Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1134851>>. Acesso em 14/11/2014.

atividades fora da escola), fim da avaliação de desempenho e configuração do conselho de escola deliberativo”. Entretanto, segundo a autora:

Com as políticas salariais utilizadas pelos governos de Orestes Quércia e Antônio Fleury Filho que utilizaram de maneira recorrente a gratificação em detrimento do aumento real do piso salarial, o quadro de evolução na carreira foi quase que anulado, visto que a base salarial era irrisória. (GOULART, 2003, p. 82)

Dessa forma, existem diversos movimentos e ações políticas executadas nas últimas três décadas na educação pública estadual de São Paulo, que incidem sobre o trabalho dos professores que são foco desta pesquisa, conforme se verá adiante.

3.3.1. Jornada de trabalho

Os aspectos mais evidenciados nesta pesquisa em relação à jornada de trabalho docente são em relação a duração, ritmo e distribuição. Sabe-se que, no Brasil, a jornada máxima permitida por lei é de 44 horas semanais e, conforme o § 4º do Art. 2º da Lei n.11.738, conhecida como “Lei do Piso”, o recomendado para a jornada de trabalho docente é de 40 horas semanais, respeitando a fração de tempo 2/3 como limite máximo para as atividades de interação com os alunos (BRASIL, 2008). Porém, ao analisar a composição de jornada dos docentes da rede pública paulista, destacaram-se elementos que podem gerar a intensificação no trabalho: (i) a distribuição que prevê mais de 2/3 da jornada de trabalho para atividades com os alunos, (ii) a possibilidade da jornada superior a 44 horas semanais, podendo chegar a 65 horas semanais, e (iii) a possibilidade de manter vínculo em mais de uma escola, nível ou rede de ensino.

Em relação à jornada de trabalho, é importante se referir à antiga reivindicação da categoria docente sobre a sua distribuição: 1/3 de hora-aula com alunos, 1/3 de hora-aula para trabalho pedagógico e 1/3 de hora-aula para trabalho pedagógico em local livre. Essa reivindicação está longe de ser cumprida, como podemos constatar no Quadro 5. A proporção, por exemplo, na jornada integral é de 67% para hora-aula

com alunos, pouco mais de 2/3, 27% de hora-aula para trabalho pedagógico em local livre, e 6% de hora-aula para trabalho pedagógico na escola.

Quadro 5: Cargas horárias de trabalho docente efetivo

Composição da Jornada	Integral	Básica	Inicial	Reduzida
Horas-aulas em sala	32	24	19	9
Horas de trabalho pedagógico na escola	3	2	2	2
Horas de trabalho pedagógico livre	13	10	7	3
Total de horas-aulas por semana	48	36	28	14

Fonte: Apeoesp (2013).

3.3.2. Número de alunos/sala e alunos/professor e fechamento de escolas

A segunda medida, que na verdade não é uma regra explícita e detalhada, mas uma recomendação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) e que é levada a cabo pelas escolas, é a questão do número mínimo de alunos por sala. Como apontado anteriormente, o processo pelo qual passou o sistema educacional brasileiro, em especial a questão da descentralização, permitiu a cada sistema, seja ele municipal ou estadual, uma relativa autonomia. A LDB/96 (BRASIL, 1996) aponta no art. 25 a necessidade de os entes responsáveis estabelecerem um número adequado de alunos/professor, entretanto não define a relação numérica que representaria essa condição, ainda que o parecer CNE/CEBnº9/2009 apresente o parâmetro citado abaixo, não foi levado a cabo em nível federal:

[...] em cada escola, no máximo, uma média de estudantes por sala nos seguintes parâmetros: de 6 a 8 alunos por professor para turmas de educandos de 0 até 2 anos de idade; até 15 alunos por professor para turmas de educandos de 3 anos de idade; até 20 crianças por professor para turmas de educandos de 4 até 5 anos de idade; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até 25 alunos por sala; nos anos finais do Ensino Fundamental, até 30 alunos por sala, e no Ensino

Médio, até 35 alunos por sala; b) nas redes de Ensino Fundamental e Médio, proporção nunca inferior a 1 (um) professor para 22 (vinte e dois) estudantes e 1 (um) técnico administrativo para 66 (sessenta e seis) estudantes, e no conjunto da Educação Infantil, da Educação do Campo e das demais modalidades que exigem proporção inferior para a consecução de oferta qualitativa, proporção fixada pelo respectivo sistema de ensino; c) atribuição a cada docente de um número de turmas tal que nunca ultrapasse a 300 (trezentos) estudantes por professor em regime de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais em regência de classe, adequando aos profissionais de disciplinas com carga horária reduzida ou de áreas de conhecimento afins, atribuições de aulas sem prejuízo em suas remunerações ou na carga efetiva de trabalho. (BRASIL, 2009a)

Já a SEE/SP, por meio da Resolução SE-86/2008²² (SÃO PAULO, 2008), recomenda a relação de aluno/turma mais elevado do que o Parecer 9/2009:

Art. 2º na organização do atendimento à demanda escolar nas escolas estaduais, sempre que houver disponibilidade de recursos físicos, deverão ser observados como critérios para organização e composição de classes/turmas os seguintes referenciais quanto à média de alunos por classe:

I – 30 alunos para as classes das séries/anos iniciais do ensino fundamental;

II - 35 alunos para as classes das séries/anos finais do ensino fundamental;

III - 40 alunos para as classes do ensino médio;

IV - 40 alunos para as turmas de educação de jovens e adultos, nos dois níveis de ensino: fundamental e médio;

V- 15 a 20 alunos para as turmas do Projeto Intensivo no Ciclo - PIC de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental;

VI - 12 a 15 alunos na oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, SAPE(s), e para o atendimento escolar de alunos com

deficiência, a partir dos princípios da educação inclusiva, em conformidade com o disposto na Resolução nº 11/2008;

VII - as turmas de recuperação paralela serão constituídas de 15 a 20 alunos e organizadas em conformidade com as diretrizes fixadas na Resolução nº 40/2008;

Parágrafo único - Casos excepcionais deverão ser submetidos à análise da Diretoria Ensino e à homologação anual da respectiva Coordenadoria. (SÃO PAULO, 2008)

A relativa autonomia referida acima deixa claro que essas recomendações devem ser cumpridas se “houver disponibilidade de recursos físicos”, ou seja, apesar dessa recomendação, que estabelece um número de alunos relativamente alto, as escolas ainda estão autorizadas a não cumprirem esses parâmetros se não houver recursos físicos suficientes. Assim como aponta o estudo de Thomazini (2016. p. 109),

Na rede estadual de São Paulo, a falta dessa normatização, por exemplo, contribuiu para o fechamento de salas de aula e a superlotação de outras, segundo o Apeoesp em seu boletim CR/RR de março de 2015. Levantamento parcial junto a 54 subsedes do estado mostra que 3.323 classes haviam sido fechadas, provocando a superlotação de salas de aula, que chegavam a ter até 80 alunos. Além da superlotação das salas de aula, essa medida do governo do estado implica a redução de profissionais do magistério; segundo o sindicato, em torno de 5 mil professores temporários (categoria “O”) podem ter ficado desempregados devido ao fechamento de classes

A consequência direta da prática legitimada pela Resolução SE-86/2008 (SÃO PAULO, 2008), é: o estabelecimento de um número mínimo de alunos por sala, que por sua vez faz com que as salas que não atinjam o número médio estabelecido sejam fechadas, podendo ocasionar até no fechamento de um turno (geralmente o noturno). Dessa forma, deduz-se que esta prática pode intensificar o trabalho docente na medida em que, provavelmente o número de alunos por professor seja sempre elevado e, no caso de fechamento de turno, alguns professores tenham que lecionar em mais escolas para completar a sua jornada.

A terceira medida foi a aprovação da contratação temporária dos chamados “ocupantes de função atividade” (OFA) para execução do trabalho docente, por meio da Lei 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), a qual estabelece que, diferentemente dos professores efetivos, os OFA não ingressam na carreira por meio da aprovação em um processo seletivo, de modo que eles devem ser aprovados em uma prova específica para este grupo. Entretanto, mesmo aprovados e atuantes na função, devem renovar anualmente o contrato, pois sua função é exatamente ocupar os cargos que não foram preenchidos pelos professores concursados.

Ao longo da última década, ocorreram mudanças além de uma estratificação nestes contratos de trabalho. Em 2007, os professores em exercício contratados em caráter temporário pela Lei 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), com a aprovação da lei complementar 1010/2007 (SÃO PAULO, 2007), adquiriram estabilidade e passaram a ser considerados como categoria “F”. Porém, em 2009, com a Lei complementar 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009), criou-se a categoria “O”, semelhante à categoria “L”, mas com elementos maiores de precarização, assim como a obrigatoriedade do período de quarentena após o ano letivo, no qual o professor deve ficar 200 dias sem lecionar, e a peculiaridade de recebimento do salário apenas durante o ano letivo (de fevereiro a dezembro). Além disso, há o caso dos chamados “eventuais”, que não têm estipulado um mínimo de horas aulas e são alocados em cargos no caso de ausência ou afastamento de um professor efetivo, significando que estes não possuem um salário mínimo garantido de forma estável, por isso, em outras palavras, este tipo de vínculo de trabalho é conhecido informalmente como “bico”, mas, neste caso, é um “bico” oficial. A introdução dessas categorias teve como consequência a evidente precarização das condições de trabalho, que, em outras palavras, “flexibilizou” os vínculos de trabalho desta categoria sócio profissional²³.

Essas medidas estão contextualizadas dentro de um plano de reorganização do sistema educacional paulista, cujos objetivos estão sintonizados com a questão do “*quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo*” (HIDAKA, 2012).

²³ No caso dos docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de a atribuição da jornada de trabalho ser distinta por turma, ainda assim existe a possibilidade de atuar em dois turnos, ou até em etapas de ensino distintas.

Segundo Aparecida Neri de Souza (1999, apud HIDAKA, 2012),

Nesta forma intensificada, as categorias quantidade, o tempo e custo que orientaram as mudanças, não priorizaram o conteúdo das políticas educacionais, ou seja, o que, como e para quê ou para quem se produz a educação escolar. [...] A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho. (SOUZA, 1999, apud HIDAKA, 2012, p. 82)

Portanto, temos aqui a elucidação da questão central que leva à intensificação e à alta intensidade do trabalho docente. Uma vez compreendendo a finalidade como produção (de “alfabetizados”), o trabalho docente é alinhado a uma lógica de produção maximizada no tempo e com baixos custos. A introdução dessas políticas públicas, como demonstrado acima, acarretou na maior permanência do professor na escola, obrigou parte dos docentes a completar a jornada de trabalho em outras escolas, e uma parcela deles a ter contrato de trabalho temporário, de alta instabilidade. Somado a isso ainda há a possibilidade da jornada de 65 horas semanais, que é a expressão mais clara da legitimação da intensificação do trabalho docente pelo Estado.

Por fim, retoma-se o tópico inicial: o neoliberalismo como modelo político, econômico e social. Não apenas no ensino paulista e no Brasil, mas em muitos países como Estados Unidos da América, Inglaterra e Portugal, tal modelo foi implementado de maneiras diversas, mas com diretrizes e consequências comuns como, sintetiza Clementina Marques Cardoso (apud BARROSO, 2003)

As formas de gestão e governo neoliberais aparecem assim, como estrangimentos ao desenvolvimento de práticas democráticas institucionais e à obtenção de condições para que as práticas orientadas por critérios de justiça social se desenvolvam. Um dos outros aspectos importantes do confronto que se desenvolveu nas escolas relaciona-se com o fato de os professores terem sido apresentados como culpados pelos problemas identificados pela crítica conservadora neoliberal e de sua liberdade profissional de ensinar ter sido estrangida de forma a responder a diretivas do governo central relativas aos conteúdos curriculares, métodos de ensino e de avaliação[...] As implicações derivadas do favorecimento

das relações de mercado revelam-se na ênfase que é dada: à eficiência e liberdade sem ter em conta a necessidade de garantir justiça social; à escassez de recursos, ao valor do mercado em detrimento do valor democrático do ensino; e aos custos financeiros sem atenção aos custos sociais. (CARDOSO apud BARROSO, 2003, p. 184)

3.4 Indicadores estatísticos sobre docentes e aspectos das condições de trabalho

O objetivo deste subitem é apresentar dados que permitam traçar tendências sobre (i) perfil dos docentes; (ii) aspectos das condições de trabalho; e (iii) intensidade do trabalho deste grupo sócio profissional eleito – os professores da rede estadual paulista atuantes nas séries iniciais em Guarulhos. Como já explanado anteriormente, não é possível mensurar a intensidade do trabalho diretamente, mas, de maneira indireta, pode-se analisar diversos pontos que se relacionam com a intensidade, assim como a duração da jornada de trabalho, o ritmo de trabalho e a própria percepção dos trabalhadores sobre aspectos de seu labor.

Para tanto, num primeiro momento, partiu-se do Banco de Dados do estudo “Condições de vida e de trabalho dos docentes da rede básica do Estado de São Paulo”. Essa pesquisa, já mencionada na introdução, foi realizada pelo Grupo de pesquisa Gepecso, coordenada pelo Prof. Dr. Davisson Charles Cangussu de Souza (GEPECSO, 2014). O banco de dados da pesquisa permitiu a elaboração de tabelas que explicitam facetas das condições de vida e trabalho de professores dos anos iniciais da educação básica na rede estadual paulista, atuantes no município de Guarulhos. Em seguida, são mobilizados dados gerados por três pesquisas, para estabelecer comparações.

A primeira delas, cujos resultados são explorados a fim de se tecer comparações, é “Perfil Profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas”, realizada por Reinaldo Matias Fleuri, representado pelo INEP e MEC (FLEURI, 2015), que foi selecionada por comparar e analisar pesquisas realizadas no Brasil na última década (2004- 2014).

O objetivo da pesquisa “*Perfil Profissional Docente*”, como o próprio título já indica, é, nas palavras do autor, realizar a:

[...] comparação das pesquisas recentes realizadas sobre o perfil dos docentes de educação básica no Brasil, de modo a formular *análises e sugestões* de metodologia e de modelos de instrumentos de pesquisa necessários ao desenvolvimento da atualização do perfil docente brasileiro; seus resultados poderão contribuir para avaliar, reformular ou ampliar instrumentos de pesquisa sobre o perfil docente já existentes ou mesmo desenvolver novos projetos para esse fim. (FLEURI, 2015, p. 7)

Cada uma das cinco pesquisas analisados pelo autor tomou como base uma amostra diferente de professores. Aqui, faz-se referência apenas aos dados da pesquisa utilizada pelo autor, que investigou docentes atuantes em todos os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio), qual seja, “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” (UNESCO, 2004).

A segunda pesquisa mobilizada para realizar comparações é o estudo feito pelo GESTRADO: “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”, coordenado pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira, cujos resultados da primeira fase foram publicados em 2010 e, os da segunda em 2015. O *survey* teve como objetivo,

(...) analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil. Investigou em que medida as mudanças trazidas pela nova regulação educativa impactam na constituição das identidades e dos perfis dos profissionais de educação básica, identificando estratégias desenvolvidas pelos docentes para responder a novas exigências. Buscou ainda conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a educação básica no que se refere à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação e a carreira docente, observando ainda seus efeitos sobre a saúde dos docentes. (GESTRADO, 2010, p. 10)

Na primeira fase, se concentraram os procedimentos de pesquisa quantitativos, com a coleta de dados dos sete estados brasileiros: Espírito Santo, Goiás, Paraná, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. O instrumento de pesquisa adotado foi um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, contando com oitenta e cinco perguntas, sendo que a aplicação teve duração de aproximadamente cinquenta minutos. Utilizou-se o princípio de amostra probabilística²⁴, entrevistou-se 8.795 docentes seguidos de análise qualitativa. Já a segunda fase ampliou o alcance da pesquisa, realizando o *survey* no estado de Pernambuco, mas com concentração na produção da análise qualitativa dos dados. Além disso, foram realizados grupos focais com os docentes, observação das unidades escolares e entrevista com diretores participantes do *survey* em cinco capitais (Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia e Recife).

A pesquisa (GESTRADO, 2010) partiu de quatro grandes hipóteses para a sua realização: (i) ampliação da jornada de trabalho real dos docentes; (ii) ampliação de funções e responsabilidades; (iii) intensificação e autointensificação do trabalho; e (iv) emergência de uma nova divisão técnica do trabalho nas escolas. Por fim, aciona-se a pesquisa realizada pelo INEP, que resultou no estabelecimento do indicador de “esforço docente” de 2014 (INEP, 2014).

Em 2013, o INEP disponibilizou o indicador de esforço docente elaborado a partir de dados do Censo escolar da educação básica de 2013, coletados pelo mesmo instituto. O indicador considera as seguintes variáveis: (i) número de escolas em que atua; (ii) número de turnos de trabalho; (iii) número de alunos atendidos; e (iv) número de etapas para as quais leciona. Sendo considerados os docentes em efetiva regência de classe dos anos iniciais e finais dos ensinos fundamental e médio.

Em síntese, o resultado de análise desse indicador aponta:

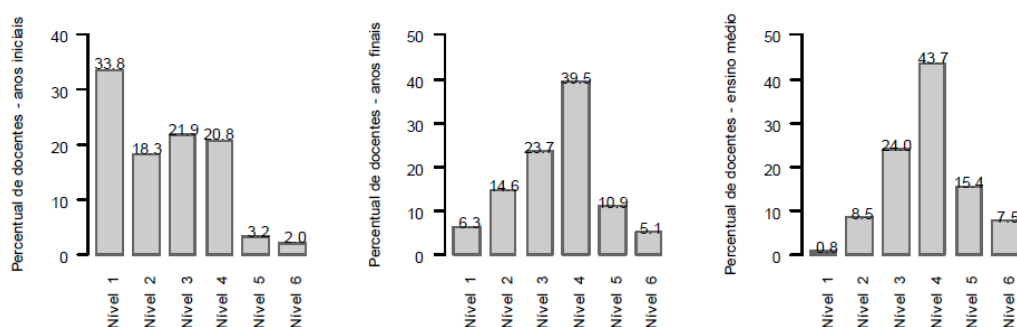
[...] que os professores de anos iniciais atuam tipicamente em uma escola e turno, e que o número de alunos atendidos é relativamente

²⁴ Segundo a definição do Gestrado, a amostragem probabilística é um procedimento cuja a “seleção dos elementos ou grupos de elementos da população-alvo permite atribuir a cada elemento uma probabilidade de inclusão na amostra, calculável e diferente de zero”. (GESTRADO, 2010, p. 19).

menor se comparado aos valores observados nos anos finais e ensino médio. Já os professores de anos finais e ensino médio, quando comparados aos de anos iniciais, têm um maior percentual de atuação nas categorias mais elevadas das variáveis utilizadas na composição do indicador. (BRASIL, 2013)

Na pesquisa, são considerados como parte do grupo de professores que exercem seu trabalho com alto grau de esforço aqueles que atuam nos anos iniciais (pertencentes aos níveis 5 e 6, conforme Figura 1), e os que atuam nos anos finais dos ensinos fundamental e médio (somente os pertencentes ao nível 6, conforme Figura 1). Assim, como podemos notar a partir da Figura 1, em relação ao grupo de professores que exercem trabalho considerado de alto esforço, temos: 5,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, 5,1% nos anos finais do ensino fundamental, e 7,5% no ensino médio.

Figura 1: Distribuição dos docentes que atuam nos anos iniciais, anos finais ou ensino médio, segundo o nível de esforço docente – Brasil - 2013



Fonte: INEP, 2014.

A relevância desse indicador está em desvelar aspectos das condições em que os docentes exercem seu ofício, contribuindo para identificar possíveis focos de sobrecarga do trabalho, que por sua vez podem afetar a saúde do trabalhador, a qualidade do ensino e até os sentidos da atividade docente. Outro aspecto a ser considerado é a qualidade de tratamento dos dados e o alcance da amostragem – em nível federal.

O que deve-se problematizar a respeito desse indicador são os parâmetros utilizados para a definição dos cortes dos grupos de esforço. O grupo de esforço baixo em relação ao número de alunos seria com 25 a 50 alunos, que além de atuarem com um número mais baixo, se comparado a outros docentes, tipicamente lecionam para uma turma, em apenas um turno e uma escola, como aponta a análise do INEP. Dessa forma, até certo limite, ao distribuir os docentes de diferentes graus de ensino (ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio) nos mesmos grupos de esforços, excluem-se algumas particularidades fundamentais de cada nível de ensino.

De todo modo, ao realizar comparações entre as pesquisas, é relevante destacar que, na maioria dos estudos citados aqui, os dados foram elaborados a partir da declaração dos sujeitos de pesquisa, o que traz certa limitação. Isso acarreta em riscos, desde erros de interpretação e constrangimento ao declarar determinada informação, entre outros desvios. Em segundo lugar, ao comparar os dados de diferentes pesquisas, sobretudo de grande escala, como o senso escolar, corremos o risco de abstrair todas as condições particulares que compõem aquelas informações, deduzindo interpretações equivocadas. Além disso, deve-se atentar para a questão de que cada pesquisa desenvolve determinadas categorias que podem possuir a mesma nomenclatura, porém com procedimentos e recortes diferentes.

Apresenta-se, a seguir, tabelas geradas pela pesquisa Gepecso (2014), a fim de observar aspectos das condições de trabalho e vida dos professores da rede básica de Guarulhos. Tendo em vista o objeto deste estudo, no caso, a intensidade do trabalho docente, operou-se um recorte no banco de dados Gepecso: foram selecionados apenas os professores da rede estadual atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de evidenciar as especificidades de condições de trabalho destes professores, sobretudo, no que diz respeito a aspectos de duração, ritmo e percepção da jornada de trabalho.

Para se aproximar de uma estimativa do número de indivíduos necessários para formar uma amostra representativa da população de professores da Rede Estadual de São Paulo atuantes nas séries iniciais da cidade de Guarulhos, que são, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2015, 1.363 professores, utilizou-se o cálculo amostral, chegando ao seguinte resultado: 27 indivíduos. O nível de confiança é de 95% e o programa utilizado foi o SPSS.

A amostra disponibilizada pelo banco do Gepecso (2014) conta com 35 indivíduos, sendo assim, um número razoável para indicar tendências sobre este grupo. Os indicadores foram agrupados em três eixos: (I) Caracterização dos pesquisados; (II) Aspectos da docência; (III) Condições e intensidade do trabalho.

3.4.1. Eixo I – Caracterização dos entrevistados

O Quadro 6 apresenta os dados referentes a idade dos professores alfabetizadores, entrevistados na pesquisa Gepecso, e que atuam na rede estadual em Guarulhos. De acordo com o quadro, 80% dos professores da amostra têm mais de 40 anos, sendo que 44% têm entre 41 e 50 anos, e 33% têm entre 51 e 60 anos. A média é de 47 anos.

Quadro 6: Distribuição dos professores entrevistados na rede estadual por idade (%)

NI	30 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	61 anos ou mais	Total
3	17	44	33	3	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Neste sentido, diante do que foi evidenciado por Fleuri (2015) em sua pesquisa, os professores que compõem a amostra do banco de dados Gepecso (2014) possuem uma média de idade um pouco superior à média nacional, conforme a citação abaixo:

A média de idade dos docentes da educação básica no Brasil é mais jovem do que a média internacional (43 anos). O Censo Escolar mostra que a média de idade dos docentes é de 30 anos, enquanto o Gepecso mostra que em oito estados brasileiros essa média é de 41 anos. (FLEURI, 2015, p. 52)

Quadro 7: Distribuição dos professores entrevistados na rede estadual por sexo (%)

NI	Feminino	Masculino	Total
0	100	0	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Em relação ao recorte de sexo das pessoas entrevistadas na pesquisa Gepecso, o Quadro 7 aponta que 100% da amostra é do sexo feminino, o que definiu o recorte e a orientação utilizados neste trabalho, com enfoque nas professoras alfabetizadoras.

Já segundo o Inep (2007)²⁵, as mulheres representam 91,2% dos docentes dos anos iniciais em escolas do Brasil e, de acordo com a pesquisa do Gestrado (2010) esse percentual é de 98%, o que evidencia que os dados do Gepecso (2014) estão dentro da média, quase que absoluta, nacional. No entanto, este percentual tende a diminuir de acordo com o avanço das etapas de ensino.

Na amostra do Gepecso (2014), no que se refere à autodeclaração de, os dados obtidos indicam que cerca de três quartos das professoras se declararam brancas, enquanto que o quarto restante se declarou parda ou preta, o que demonstra ainda um desequilíbrio considerável acerca da mulher negra na carreira docente (Quadro 8).

Quadro 8: Autodeclaração de raça (%)

NI	Branca	Parda	Preta	Total
0	74	23	3	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Na pesquisa realizada por Fleuri (2015), essa variável tem uma confiabilidade menor do que as outras, pois existe uma alta proporção de não declarações, de 51%,

²⁵ Informação coletada do “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” de 2007. (BRASIL, 2009b)

sendo 63% destas na região centro-oeste e que, segundo o autor, pode ser explicada da seguinte maneira:

A “rejeição do declarante às distinções oferecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena)” pode estar associada à ambiguidade e ao grau de preconceitos étnicos associados histórica e culturalmente a essas categorias. (FLEURI, 2015, p. 25)

No que diz respeito à composição familiar, dentre as professoras questionadas na pesquisa Gepecso (2014), a maioria (60%) está em uma relação civil de união com outra pessoa, seja casada ou em união estável, enquanto que os 40% restantes estão solteiras, separadas, divorciadas ou viúvas, de acordo com o Quadro 9.

Quadro 9: Estado Civil (%)

NI	Solteira	União estável	Casada	Separada/divorciada	Viúva	Total
0	26	9	51	9	6	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

De acordo com a pesquisa da Gepecso (2014), 50% das professoras são casadas e 32% são solteiras. No entanto, como é possível observar no Quadro 10, a seguir, a maioria tem filhos (74%), enquanto que cerca de um quarto das entrevistadas não eram mães. Já na pesquisa Gestrado (2010) 67% dos professores da rede básica possuem filhos.

Quadro 10: Professoras com filhos (%)

NI	Sim	Não	Total
3	74	23	100

Fonte: Gepecso, 2014. Elaboração própria.

No que diz respeito à formação das professoras que atuam nas séries iniciais da rede estadual, é possível notar que é qualificada, segundo os Quadros 11 e 12,

apesar da baixa incidência de professoras com pós-graduação. Somente menos de 10% das entrevistadas não têm formação no magistério, enquanto que todas as demais a possuem, conforme indicado no Quadro 11 abaixo. Acrescenta-se ainda o fato de que 80% das entrevistadas possuem o ensino superior concluído, enquanto que apenas 6% não chegou a iniciar um curso universitário (Quadro 12). O índice de professoras com pós-graduação é baixo, em torno de um quarto das entrevistadas (Quadro 13).

Quadro 11: Escolaridade – magistério (%)

NI	Sim	Não	Total
0	91	9	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Quadro 12: Escolaridade – nível superior (%)

NI	Concluída	Em andamento	Interrompida	Não fez	Total
6	80	3	6	6	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Quadro 13 – Escolaridade – pós-graduação (%)

NI	Concluída	Em andamento	Interrompida	Não fez	Total
31	23	0	3	43	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Sobre a formação, quanto ao tipo de instituição de ensino superior cursado pelas professoras entrevistadas, de acordo com o Quadro 14, apenas 6% tiveram a oportunidade de cursar a graduação em uma instituição de ensino público, enquanto que mais de 70% realizou a formação superior em instituições privadas.

Por outro lado, no que diz respeito ao tipo de instituição em que as professoras cursaram a educação básica, 54% declaram ser somente pública, e 20% predominantemente pública, conforme o Quadro 15.

Quadro 14: Tipo de instituição de graduação (%)

NI	Não se aplica	Pública	Privada	Total
14	9	6	71	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Quadro 15: Tipo de instituição de educação básica (%)

NI	Predominantemente particular	Predominantemente pública	Somente particular	Somente pública	Total
9	14	20	3	54	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

A mesma tendência é encontrada no banco do Gepecso (2014), no qual 54% cursaram a educação básica somente em instituição pública e 20% predominantemente em instituições públicas. Em relação ao ensino superior, 71% cursaram em instituições privadas de ensino.

(...) Diferentemente dos dados da Unesco, a pesquisa do Gestrado revela que a maior parte dos sujeitos docentes cursou curso superior em *instituições particulares*, dado confirmado pela pesquisa do IMP, que afirma ser a maioria dos docentes egressa da *escola básica pública*, o que confirma a tendência comum à sociedade brasileira de estudantes egressos da rede pública seguirem os estudos em faculdades privadas. (FLEURI, 2015, p. 53)

Os dados do Quadro 16 chamam a atenção no que diz respeito à formação das professoras, evidenciando ser mais qualificada em relação às pessoas responsáveis pela manutenção de sua subsistência no período em que eram totalmente

dependentes, uma vez que a grande maioria dos pais das professoras (72%) não cursou além do ensino fundamental I, e somente 14% concluíram o ensino superior.

Quadro 16: Escolaridade dos pais (%)

NI	Analfabeto	Sem escolaridade, mas sabe ler	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Ensino Médio completo	Ensino superior completo	Total
3	3	9	60	3	9	14	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

O Quadro 17, por sua vez, mostra que 11% das professoras residem em moradias alugadas, 9% em moradias cedidas, e 77% em moradias próprias.

Quadro 17: Tipo de residência (%)

NI	Alugada	Cedida	Própria	Total
3	11	9	77	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria

3.4.2 Eixo II – Aspectos da docência

A questão acerca de desejos e/ou necessidades de mudança de profissão por parte das docentes é sempre controversa e pouco se sabe o que efetivamente as agentes envolvidas pensam sobre este tema. O Quadro 18 ilustra que o desejo de mudança de profissão entre as professoras pode ser muito baixo, uma vez que 89% das entrevistadas na pesquisa do Gepecso (2014) afirmaram que não desejam mudar de profissão, enquanto apenas 3% desejam uma mudança.

Quadro 18: Desejo de mudança de profissão (%)

NI	Sim	Não	Total
9	3	89	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria;

Essa postura pode ser mais bem compreendida dentre outras variáveis, em relação à situação material atual destas professoras em comparação àquela anterior ao início da docência. De acordo com os dados do Quadro 19, 37% das entrevistadas declararam que tal situação permaneceu igual, enquanto que quase metade delas (46%) declarou que melhorou, e nenhuma que piorou.

Quadro 19: Condição material anterior (%)

NI	Piorou	Permaneceu a mesma	Melhorou	Total
17	0	37	46	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

A maioria das professoras entrevistadas exercem a profissão há mais de uma década (68% somando aquelas que possuem entre 11 e 20 e 21 e 30 anos), de acordo com o Quadro 20, sendo que metade exerce a docência há mais de 20 ou até 30 anos. Apenas 3% das entrevistadas estão no início da carreira, possuindo entre um e cinco anos de magistério, e 15% entre seis até dez anos.

Quadro 20: Tempo de docência (%)

NI	Menos de 1 ano	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	31 anos ou mais	Total
15	0	3	15	18	50	0	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Acerca da percepção das condições de trabalho, que incidem também na questão da continuidade da carreira docente, o Quadro 21 indica que nenhuma professora as considera “muito ruins” ou “ruins”, 17% consideram “razoáveis”, 54% avaliam como boas, e 23% consideram “muito boas”, ou seja, 77% das professoras consideram que suas condições de trabalho são “boas” ou “muito boas”.

Quadro 21: Percepção sobre as condições de trabalho (%)

NI	Muito ruins	Ruins	Razoáveis	Boas	Muito boas	Total
6	0	0	17	54	23	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Por fim, neste segundo eixo, o Quadro 22 apresenta um cenário de estabilidade para cerca de dois terços das docentes entrevistadas, enquanto que o último terço mantém apenas vínculo temporário.

Quadro 22: Tipos de vínculo empregatício (%)

NI	Efetivo	Temporário	Total
6	66	29	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

3.4.3 Eixo III – Condições e intensidade do trabalho

Antes de seguir na exposição e análise dos dados deste terceiro eixo, cabe aqui uma breve nota explicativa: na amostra, há (i) indivíduos que possuem vínculo em mais de uma escola, (ii) em mais de um tipo de rede, e (iii) etapa. Dessa forma, alguns dados irão contabilizar essas duas redes, fazendo referência aos números de escolas, turmas, alunos por professor e horas-aulas semanais.

Quadro 23: Número de escolas (%)

NI	1	2	3	4 e mais	Total
6	63	26	0	6	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Perceba que o Quadro 23 indica que 63% das professoras das séries iniciais da rede pública estadual em Guarulhos trabalham somente em uma escola, 26% em duas, e 4% em quatro ou mais, demonstrando que a maioria tem um trabalho extra a menos, o de deslocamento entre unidades de ensino.

Quadro 24: Número de turmas (%)

NI	1	2	Mais de 2	Total
0	66	26	9	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Acerca do número de turmas, 66% lecionam para uma turma, 26% para duas, e 9% para mais de duas turmas (Quadro 24). Cabe aqui ressaltar que:

A qualidade do trabalho do professor encontra-se condicionada pela *quantidade de turmas e de estudantes* sob sua responsabilidade pedagógica. O estudo do IPM mostra que os professores da educação fundamental – anos finais (4 anos) e do ensino médio trabalham com cerca de 10 e 11 turmas, com cerca de 400 alunos, enquanto os professores da educação infantil e fundamental – anos iniciais (5 anos), com duas ou três turmas e 70 a 100 alunos. Mais da metade dos professores leciona em dois períodos, e 1/5 deles, principalmente no ensino médio, está comprometido com três períodos. A insatisfação com a grande quantidade de alunos por sala (superior a 30) é um problema comum a todas as modalidades de ensino. (FLEURI, 2015)

A amostragem do Gepecso (2014) corrobora com a situação média das docentes nos primeiros anos escolares. De acordo com o Quadro 25, que apresenta o número de alunos por professor, cerca de dois terços das docentes entrevistadas lecionam em turmas de até 30 alunos, sendo que o maior percentual se concentra em

turmas compostas por 16 a 25 alunos (51%). Por outro lado, o terço restante leciona em turmas com 36 ou mais alunos, demonstrando um desequilíbrio considerável.

Quadro 25: Número de alunos por professor (%)

NI	Até 15	16 a 25	26 a 30	31 a 35	36 e mais	Total
0	3	51	14	0	31	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

A situação também é semelhante em relação ao número de alunos por sala. O Quadro 26 indica que 57% lecionam em salas com até 25 alunos (média recomendada pelo MEC no parecer de 2009), 26% em salas com 26 a 30 alunos, e 18% com 31 ou mais alunos. De acordo com os dados do Censo Escolar 2016, a média da relação aluno/sala nos anos iniciais no Brasil é de 21,6, sendo que a média em escolas privadas é de 20,1, nas municipais de 22,7, e nas estaduais sobe para 26,3, não muito distante do indicado pelo Gepecso (2014): a média é 27 alunos por sala. Uma média alta, indicando trabalho intenso.

Quadro 26: Número de alunos por sala (%)

NI	Até 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 e mais	Total
0	3	20	34	26	18	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

A semana de trabalho das docentes entrevistadas pelo Gepecso (2014) é cheia, uma vez que, conforme o Quadro 27, 94% das professoras trabalham 5 dias por semana na escola, e 6% trabalham mais de 5 dias semanais.

Quadro 27: Dias de trabalho (%)

NI	Menos de 5	5 dias	Mais de 5	Total
0	0	94	6	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

O Quadro 28, por sua vez, aponta que 46% das docentes dispensam até 15 minutos no trajeto para o trabalho, 31% levam de 15 a 30 minutos, 17% de 30 a 60 minutos, e 6% mais de 2 horas.

Quadro 28: Tempo de deslocamento para o trabalho (%)

NI	Até 15	16 a 30	31 a 60	61 a 120	121 a 180	Mais de 180	Total
0	46	31	17	0	3	3	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

De acordo com os dados do Gepecso (2014), 40% das docentes têm uma jornada de 25 horas semanais, 14% até 10 horas, e 11%, 45 horas ou mais (Quadro 29). Este dado representa uma grande diferença para a tendência dos docentes que atuam na mesma etapa de ensino na rede municipal, que é estabelecer vínculo apenas com uma rede, e lecionar em um turno para uma turma. Essa diferença se deve, sobretudo, ao fato de que uma parcela dessas professoras da amostra tem vínculo com outras escolas e atuam em outras etapas de ensino.

Quadro 29: Horas-aulas semanais (%)

NI	Até 10	11 a 25	26 a 30	31 a 40	41 a 44	45 ou mais	Total
9	14	40	11	9	6	11	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

O Quadro 30 ilustra as horas dedicadas ao trabalho pedagógico fora da sala de aula, segundo a declaração das professoras. Assim, pode-se notar que 40% dedicam de 1 a 3 horas semanais, 23% dedica de 3 a 5 horas, e 31% dedicam 8 horas ou mais.

Quadro 30: Horas extraclasse (%)

NI	Até 1	2 a 3	4 a 5	6 a 7	8 ou mais	Total
6	0	40	23	0	31	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

No que diz respeito às horas de trabalho pedagógico coletivo, pode-se notar, no Quadro 31, que 51% das professoras indicam dispendir 2 horas de trabalho para o planejamento coletivo, e apenas 6% mais de 2 horas.

Quadro 31: Horas de planejamento coletivo (%)

NI	2	3	4	Total
43	51	3	3	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Ainda no Quadro 31, chama a atenção o percentual de “*não informado*” que, de acordo com os relatos dos pesquisadores que aplicaram o questionário, esse alto índice é decorrente do desconhecimento dos professores sobre essa informação, que foram instruídos a não consultarem nenhum material ou pessoa durante o preenchimento do questionário, a não ser em caso de dúvidas em relação à pergunta.

Quadro 32: Média de horas gastas em cada etapa do trabalho docente

Horas atividades em com os alunos	Horas de trabalho pedagógico na escola	Horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente.	Total
25	2	5	32

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

O Quadro 32 mostra a média de horas gastas em cada etapa do trabalho docente das professoras da rede estadual, atuantes nas séries iniciais. Assim, nota-se que, segundo a declaração, a média das professoras dispõem 25 horas semanais em sala de aula em atividades com os alunos, 2 horas em atividades de

planejamento coletivo, e 5 horas em atividades escolares fora do ambiente escolar, como correção de trabalhos e provas, preparação de aula, entre outros. Dessa forma, ao somar as três etapas chega-se à carga média total de trabalho docente: 32 horas semanais. Essas médias se aproximam da composição de jornada prevista pela SEE-SP, com exceção das horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha: são previstas 10 horas semanais e a média é de metade, ou seja, 5 horas semanais.

A pesquisa TALIS mostra que a carga horária média dos professores, em nível internacional, é de 38 horas semanais, sendo que a maior parte do tempo de trabalho é dedicada a atividades de ensino em sala de aula.

Ao mencionar que grande parcela dos docentes leva trabalho para escolar para fazer em casa, o Gestrado referencia a observação da Unesco de que os professores não têm suficiente *tempo* disponível para o trabalho de preparação e correção dos trabalhos escolares. Tal informação é reforçada pelo estudo do IPM, ao verificar que o conjunto de tarefas docentes (aulas, planejamento, avaliações, reuniões de coordenação, estudos de atualização, atendimento aos estudantes e a seus familiares, deslocamento para o trabalho) extrapola muito a jornada de 40 horas semanais, deixando pouco tempo para o lazer, a cultura e a vida pessoal. (FLEURI, 2015, p. 54)

Ao confrontar os dados da pesquisa do Gepecso (2014) com as demais pesquisas mencionadas anteriormente, a jornada de trabalho dos professores dos anos iniciais na rede estadual paulista é, em média, mais curta em relação à categoria dos docentes da rede básica.

Dois sintomas mencionados estão relacionados com a condição de um trabalho altamente intensificado: a sensação de falta de tempo que prejudica a realização do trabalho, e também a extensão do trabalho além da jornada estabelecida, que acaba por transformar o tempo de não trabalho em tempo de trabalho. Essa dimensão subjetiva sobre a jornada de trabalho será aprofundada no próximo capítulo.

Em relação à quantidade de horas diárias dedicadas ao trabalho doméstico, de acordo com o Quadro 33, 46% das professoras dedicam entre 15 e 35 horas a essas atividades, e 29% de 7 a 14 horas.

Quadro 33: Horas de trabalho doméstico (%)

NI	Menos de 7	7 a 14	15 a 35	Mais de 35	Total
17	3	29	46	6	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

No entanto, a grande maioria é a principal responsável pelos trabalhos domésticos. Como ilustra o Quadro 34, 86% das professoras declaram serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico, 6% declaram que é uma diarista, e outros 6% dizem que são irmãs ou mãe. Em resumo: na totalidade das residências das professoras que responderam a esta questão, a principal responsável pelo trabalho doméstico é mulher, e em sua maioria a própria professora.

Quadro 34: Principal responsável pelo trabalho doméstico (%)

NI	Eu mesma	Diarista	Irmãs	Mãe	Total
2	86	6	3	3	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

Quanto ao sexo do segundo responsável pelo trabalho doméstico nas residências, 49% das professoras declarou não existir um segundo responsável, sendo apenas uma mulher a responsável, 26% declarou ser a mulher a primeira e a segunda responsável, 9% principal uma mulher e secundário um homem e, 11% uma mulher e um homem igualmente, de acordo com o Quadro 35.

Quadro 35: Segundo sexo dos responsáveis pelo trabalho doméstico (%)

NI	Somente a mulher	Duas mulheres	Principal mulher; secundário homem	Mulher e homem igualmente	Total
6	49	26	9	11	100

Fonte: Gepecso (2014). Elaboração própria.

3.5 Apontamentos finais

A partir dos dados apresentados, confirmaram-se as tendências apresentadas pela pesquisa do Gepecso (2014) para o perfil dos docentes da rede estadual paulista atuantes no ensino fundamental I, que é tipicamente do sexo feminino com idade entre 40 e 50 anos, que declara-se branca, estado civil casada ou em união estável, possui filho, cursou a formação básica em escola pública e concluiu o curso superior em instituição privada, evidencia ascensão social no que diz respeito à condição material e à formação escolar em relação à família de origem, e mora em residência própria.

Em relação a um dos aspectos considerado como característico do profissionalismo, tal como empregado por Enguita (2000), destaca-se que a grande maioria dos docentes possui título de curso em nível superior, o que também é, hoje, uma exigência para os ingressantes na carreira da rede pública, distinguindo-se da situação da maioria da população²⁶. Mesmo que o exercício da docência em geral não exija a formação em um curso único, como é o caso de médicos e advogados, nessa etapa de ensino, é exigida a formação em pedagogia, no caso dos professores polivalentes.

Alguns aspectos em relação às percepções do trabalho e sobretudo das condições em que ele é exercido, foi possível constatar que essas professoras não desejam mudar de profissão, de modo que a grande maioria exerce a profissão há mais de dez anos e considera boas as condições de trabalho, o que poderia justificar o desejo de permanência no magistério.

Verificam-se alguns indícios de que o trabalho das docentes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental na rede estadual de São Paulo²⁷ possui um índice maior de intensidade em comparação aos docentes da rede municipal. Isso porque, quando esse índice está relacionado às condições de trabalho na rede pública estadual de São Paulo, um fator que aumenta as chances de sobrecarga é o trabalho temporário que, nessa rede, de acordo com os dados da pesquisa do Gepecso em

26 De acordo com a sinopse do Inep (2016), sobre o ensino superior, apenas 20% da população entre 18 e 24 anos acessa ou acessou o ensino superior.

27 Aqui, é importante lembrar que 71% dos docentes atuantes neste nível de ensino pertencem à rede municipal e apenas 10% à rede estadual.

2014, é a condição de trabalho de 29% dos docentes, contra 10% entre os docentes da rede municipal. Este percentual de temporários é justamente o que persistiu em diversas variáveis, apontando o desvio em relação ao relatado sobre os professores atuantes nesta etapa de ensino, geralmente em redes municipais. Por exemplo, 32% trabalham em mais de uma escola, 35% são responsáveis por mais de uma turma, 31% têm mais de 36 alunos, e 26% dispendem mais de 30 horas semanais em atividades com os alunos.

Dessa forma, estes dados permitem apontar que o trabalho docente nos anos iniciais da rede estadual paulista possui uma alta intensidade, e o foco dessa intensidade recai, como já indicado acima, sobre as professoras com vínculo de trabalho temporário. A princípio, não pode-se dizer que há uma alta intensidade do trabalho no que diz respeito à duração da jornada de trabalho, sobretudo se compararmos com a jornada dos docentes em geral. Entretanto, é necessário pontuar duas questões: a primeira é sobre a distribuição da jornada de trabalho, que está distante de cumprir as exigências da categoria da distribuição paritária entre atividades com os alunos, trabalho pedagógico coletivo e trabalho extraclasse em local livre. Como se pode notar, 70% da jornada de trabalho escolar é dedicado às atividades com os alunos, e um dos possíveis efeitos dessa situação é a alta intensidade do trabalho, seja porque as professoras acabam intensificando seu trabalho durante a jornada escolar, ou alongando a jornada além do estabelecido. O segundo efeito é a necessidade de considerar que, além da jornada de trabalho escolar remunerada e do trabalho escolar realizado em casa, existe também outro trabalho, o doméstico: 86% das professoras declaram ser as principais responsáveis pelo trabalho doméstico da residência, e gastam, em média, 20 horas semanais com atividades domésticas. A importância de levar em conta esta dimensão do trabalho é compreender a ocupação desses sujeitos como um todo, e acreditamos que assim podemos avançar na compreensão da sobrecarga de trabalho e seus efeitos sobre o trabalhador.

Também podemos dizer que, em relação à maioria das variáveis, ao comparar o trabalho docente nos diferentes níveis de ensino, sobretudo com os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, podemos concluir que, nesses últimos níveis, o trabalho é mais intenso. Porém, como vimos no decorrer do capítulo, os dados apontam que os professores dos anos iniciais também possuem uma jornada de

trabalho longa e, em relação a número de alunos por sala, existe um número elevado considerando alguns parâmetros, como o recomendado pelo CNE/CEB, por meio do parecer n 9/2009, o limite máximo de 25 alunos por sala do ensino fundamental (anos iniciais).

4 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE INTENSIDADE NO TRABALHO

Neste capítulo, o objetivo é analisar a percepção das professoras sobre aspectos relacionados à intensidade do trabalho, visando traçar as particularidades da intensidade do trabalho nas séries iniciais. Participaram do grupo focal cinco professoras alfabetizadoras, uma coordenadora e uma professora especialista (Educação Física).

O capítulo está organizado da seguinte maneira: o primeiro item contém a caracterização das professoras, elaborada com dados do formulário aplicado antes da realização do grupo focal, com o intuito de fornecer mais elementos e complementar as informações coletadas pelo grupo focal. O próximo item apresenta os dados do grupo focal, que, por sua vez, para facilitar a análise, foi dividido em categorias que compõem o que chamamos de intensidade do trabalho.

As informações coletadas por meio do formulário foram sobre: tempo de docência, idade, autodeclaração de raça e sexo, tempo de trabalho na atual escola, sexo, informações sobre a distribuição do tempo da jornada de trabalho real e ideal.

As questões coletadas sobre o trabalho doméstico apresentaram respostas inconsistentes, por esse motivo foram anuladas.

4.1 Caracterização das professoras

O Quadro 36 contém informações sobre idade, sexo e raça. A média de idade é de 39 anos, quanto ao sexo, todas eram mulheres, e em relação à autodeclaração de raça quatro declaram-se brancas, duas negras e uma parda.

Quadro 36: Professoras segundo idade, sexo e declaração de raça

Nome fictício	Idade	Sexo	Raça
Fabiana	32	Feminino	Negra
Rosane	28	Feminino	Negra
Patrícia (coordenadora)	34	Feminino	Branca
Elizabeth	49	Feminino	Branca
Lilian	50	Feminino	Parda
Roberta	45	Feminino	Branca
Cláudia (professora de Educação Física)	37	Feminino	Branca

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao tempo de docência, de acordo com o Quadro 37, duas professoras têm cerca de três décadas de docência e, conseqüentemente, acompanharam todo o processo de reestruturação da educação e da carreira docente estadual desde a implementação em 1995, duas têm cerca de duas décadas de experiência e três estão há cinco anos ou menos, o que contribui para uma boa variação de olhares acerca da própria profissão.

Quadro 37: Professoras segundo tempo de docência em geral e na escola

Nome fictício	Tempo na docência	Tempo nesta escola
Fabiana	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses
Rosane	5 anos	1 ano e 5 meses
Patrícia (coordenadora)	17 anos	8 anos
Elizabeth	30 anos	4 meses
Lilian	29 anos	2 anos
Roberta	20 anos	5 meses
Cláudia (professora de Educação Física)	5 anos	4 meses

Fonte: Elaboração própria.

Como ilustra o Quadro 38, nota-se que, em relação à quantidade de escolas e número de alunos por sala e por professor, as médias estão bem próximas às apresentadas e analisadas no segundo capítulo: entre as cinco professoras alfabetizadoras pesquisadas, todas trabalham em uma escola, em um turno, sendo assim, com uma turma e com uma jornada de trabalho de 25 horas semanais em sala.

Quadro 38: Professoras segundo número de escolas que leciona, número de alunos por sala e por professor

Nome fictício	Quantidade de escolas	Número de alunos por sala	Número alunos por professor
Fabiana	1	24	24
Rosane	1	24	24
Patrícia (coordenadora)	1	não tem	não tem
Elizabeth	1	30	30
Lilian	1	23	23
Roberta	1	21	21
Cláudia (professora de Educação Física)	1	40	400

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 39 indica a distribuição da jornada de trabalho escolar das professoras entre as atividades desenvolvidas em sala de aula, trabalho pedagógico coletivo e trabalho extraescolar. As cinco professoras alfabetizadoras despendem, respectivamente, 25 horas de trabalho em sala de aula e 2 horas em atividades coletivas. O tempo despendido em atividade extraescolar varia muito, sendo o mínimo de 5 horas, como relatado pela professora Elizabeth, e o máximo de 25 horas semanais, como declarado pela professora Fabiana. Os dados também indicam que as professoras com menos tempo de docência (Fabiana e Rosane) são as que despendem mais tempo de trabalho pedagógico realizado em casa.

Como apresentado anteriormente, a jornada de trabalho prevista e remunerada pela rede estadual paulista é de 24 horas para atividades com os alunos, 2 horas de trabalho pedagógico coletivo e 10 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. Pode-se dizer que a maioria das professoras declara cumprir o trabalho pedagógico em local de livre escolha dentro do estabelecido oficialmente, entretanto, duas professoras com menos tempo de exercício docente extrapolam este número de horas, sendo estas horas “a mais” não remuneradas.

Quadro 39: Professoras segundo declaração da jornada de trabalho docente semanal real

Nome fictício	Horas em sala (semanais)	Horas HTPC	Horas extraescolar	Horas carga total de trabalho escolar
Fabiana	25	2	25	52
Rosane	25	2	14	42
Patrícia (coordenadora)	40	2	10	52
Elizabeth	25	2	5	32
Lilian	25	2	10	37
Roberta	25	2	10	37
Cláudia (professora de Educação Física)	20	2	6	28

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, o Quadro 40 apresenta a declaração das professoras sobre a distribuição da jornada de trabalho que consideram ideal. Aponta-se que a única professora que indicou como tempo ideal a ser despendido com os alunos um valor menor do que a jornada real por ela vivenciada foi a coordenadora. O restante das professoras indicou nesse quesito, ou seja, como tempo da jornada ideal de trabalho dedicado aos alunos um dispêndio de tempo igual ou superior ao já realizado por elas. Em relação ao trabalho pedagógico coletivo, a maioria indicou como ideal se este for realizado entre 2 a 4 horas semanais, e uma delas indicou 24 horas semanais. O ideal de tempo a ser despendido em trabalho extraclasse variou ainda mais: de 6 horas semanais para Cláudia, professora de Educação Física, a 30 horas para professora Roberta, e entre 12 e 20 horas para as demais. Ao somar as três atividades que compõem a jornada docente, temos: atividade em sala, trabalho pedagógico coletivo e atividades extraescolares, chegando ao que se nomeou nesta pesquisa como carga total de trabalho docente, sendo que apenas uma professora, a coordenadora, indicou que a carga ideal deveria ser menor do que a real. Quatro delas indicaram que a carga horária de trabalho docente semanal ideal seria mais de 44 horas, a mais longa foi a de Elizabeth: 69 horas semanais. Este dado já indica uma possível tendência ao quadro de autointensificação relatado na bibliografia sobre o tema.

Quadro 40: Distribuição das professoras segundo a declaração da jornada de trabalho docente semanal ideal

Nome fictício	Atividade em sala	Horas HTPC	Horas extraclasse	Horas carga total trabalho escolar
Fabiana	35	2	20	57
Rosane	35	4	15	54
Patrícia (coordenadora)	25	4	10	39
Elizabeth	25	24	20	69
Lilian	25	3	12	40
Roberta	30	2	30	62
Cláudia (professora de Educação Física)	20	2	6	28

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Manifestações das professoras e intensidade do trabalho

Apresenta-se o agrupamento dos dados coletados por meio do grupo focal, a fim de responder aos objetivos da pesquisa: analisar, a partir das manifestações das professoras, as particularidades da intensidade do trabalho. Os dados foram organizados nos seguintes eixos: alongamento da jornada de trabalho para além da escola; ritmo e velocidade; polivalência, ou seja, diversidade de tarefas; autointensificação, afetividade e compromisso social; alta intensidade e gênero.

4.2.1 Alongamento da jornada de trabalho para além da escola

Como demonstrado anteriormente, o alongamento da jornada de trabalho oficial ou extraoficial²⁸, dentro ou fora do ambiente de trabalho, constituiu um dos mais recorrentes instrumentos de intensificação do trabalho. As análises realizadas no capítulo anterior indicam que a média da jornada de trabalho docente total real dos professores atuantes nas séries iniciais da rede pública paulista em Guarulhos é de

²⁸ Chama-se de extraoficial o trabalho não previsto pela legislação e não remunerado, ou seja, se é prevista uma jornada de 10 horas para atividades de planejamento, avaliações e formação continuada em local livre, o tempo que ultrapassa essas 10 horas é considerado extraoficial.

33 horas semanais (somando-se as horas de trabalho em sala, as horas de trabalho coletivo e as horas de trabalho em local livre), sendo que a maior variação é em relação ao tempo de dedicação às atividades realizadas fora do ambiente de trabalho. É nesse ponto que a jornada de trabalho pode ser ampliada, ultrapassando as 44 horas semanais, como é o caso das professoras entrevistadas e também de 29% dos entrevistados pela pesquisa do Gepecso (2014). Entretanto, muitas vezes, as professoras não parecem relacionar a longa jornada fora do ambiente escolar à sobrecarga por meio de alongamento de tempo:

Eu entro em um conflito em relação à jornada longa, se tratando ao ambiente escolar [em relação ao trabalho no ambiente escolar] ela de fato é curta, mas nossa jornada não se resume apenas ao ambiente escolar, e quando a gente procura um tempo para estender isso que é curto aqui [o trabalho escolar] a gente não consegue encontrar. Vocês fizeram eu refletir sobre uma coisa que está um ponto de interrogação enorme aqui. Eu não consigo encontrar...um tempo para dispor do que eles precisam aqui, por que o tempo que resta em casa nós estamos trabalhando em prol deles. Então tem um ponto de interrogação enorme, ainda não consegui descobrir o que fazer em relação à longa jornada, à intensidade do trabalho. (Rosane)

Essa característica também pode estar relacionada à condição do trabalho feminino, marcado por tempos de trabalho não reconhecidos como tal, herdado do patriarcado, condição em que eram exclusivamente responsáveis pelo trabalho doméstico, permitindo a produtividade e a reprodutibilidade da unidade familiar, podendo o homem dedicar mais tempo ao trabalho industrial, gozando das necessidades domésticas e reprodutivas garantidas.

É muito intenso, muito intenso mesmo... Não cansa o físico, o cansaço é mental e emocional também, porque, muitas vezes, você chega em casa e você não desliga da escola, você continua pensando no que você viu, no que você ouviu, no que você queria ter feito e que não deu tempo, ou do que você avançou, e aí uma pessoa vem e pergunta 'Ah, você viu o que aconteceu na novela?' [voz mais fina tirando sarro] [risada] Aí você olha para a cara da pessoa e fala 'eu não assisto novela'. A minha vida é uma novela, é um filme! E é muito mais interessante [do que uma novela ou um filme]. Ainda ontem eu coloquei no *status* do Facebook, por que as pessoas dão chliques por que não vou visitá-las? Gente! Eu não tenho tempo nem de visitar meus pensamentos!

Meu pai me questiona muito: ‘você acha que vale a pena você trabalhar mais em casa do que no seu trabalho?’ É puxado, é cansativo, mas vale a pena, vale muito a pena, cada dia que passa eu tenho mais certeza que vale a pena. (Fabiana)

O trabalho docente não se esgota ou não deveria se esgotar no trabalho dentro da sala de aula, há uma parte que deve ser dedicada à preparação das aulas, à correção de trabalhos, à formação continuada e à reflexão, e essa parte, como já indicado anteriormente, deveria ser de 1/3 da jornada total de trabalho escolar. Porém, devemos pontuar que, devido à organização da jornada de trabalho no ensino fundamental I (cada professora é responsável por uma turma, sendo a carga fixa de 24 horas para atividades com os alunos), se fosse seguida a recomendação da distribuição paritária entre as três etapas da jornada de trabalho, a carga total de trabalho escolar seria de 72 horas semanais, ultrapassando em 28 horas o limite de 44 horas estabelecido por lei. Porém, a jornada prevista na Lei do Piso garante 1/3 do trabalho docente em local livre, assim como a SEE- SP que garante 10 horas semanais para o trabalho docente em local livre.

Pode-se dizer que o alongamento da jornada de trabalho dessas docentes rompe com a fronteira entre os tempos de trabalho e de não trabalho, característica típica do paradigma da imaterialidade (DAL ROSSO, 2008), e que a longa jornada além do espaço escolar causa sofrimento e isolamento social das professoras, sobretudo em professoras com menos tempo de docência, como é o caso de Rosane e Fabiana.

4.2.2 Polivalência – diversidade de tarefas

Os professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental são polivalentes, sendo responsáveis por ministrar aulas de todos os componentes curriculares, com exceção de Artes e Educação Física, que ficam a cargo de professores especialistas. A pesquisa indica que, além dessa polivalência inerente ao trabalho do PEB I, soma-se outra polivalência, aqui entendida como a grande diversidade conhecimentos e habilidades requeridas pelo trabalho, despontando como um indício de intensificação do labor. No caso das professoras, o que é repetido

em diversas falas é a dificuldade em lidar com as mais variadas demandas dos alunos, que extrapolam as necessidades da aprendizagem do conteúdo escolar.

(...) [a jornada de trabalho] é bem intensa mesmo, tensa, porque a gente tem que lidar com tudo, essa intensidade se dá por que na sala de aula você tem que lidar com tudo, você tem que lidar não só com os conhecimentos dos alunos e com os conteúdos, mas cada dia olhar para aquele aluno e ver como ele está, para você poder ter sucesso na aprendizagem deles. (Patrícia)

Então passamos a ser um psicólogo, um médico, um ouvinte em relação aos alunos. Já foi aquele tempo em que o professor chegava em sala de aula dava o conteúdo, acabou, vai embora. Agora não, e principalmente nos anos iniciais, que nós vemos as crianças de uma forma diferente. Os alunos são carentes. (Lilian)

(...) raras as vezes que o que eu planejei do começo ao fim acontece do jeito que eu planejei. Porque sempre acontece alguma coisa diferente que faz assim com o seu trabalho, [fez um gesto com a mão de bagunçar, inverter etc.] [deu risada]. Em relação às emoções dentro da sala de aula, aos problemas que eles trazem, às dificuldades deles, são coisas mínimas, mas que fazem uma diferença tremenda dentro da sala. Às vezes, você está explicando um conteúdo e o aluno faz uma pergunta que não tem a ver com o que está sendo explicado, mas aquela pergunta que ele fez é muito mais oportuna e traz um resultado muito maior e melhor do que você esperava. Aí já muda tudo, então outros fazem perguntas também, se envolvem... Ao mesmo tempo que você pensa foi embora minha aula [risadas], ao mesmo tempo penso: minha aula está começando agora... Eles interagem, eles participam, e, muitas vezes, ligadas a essas questões emocionais deles é onde a gente consegue entender porque alguma coisa não está se encaixando, porque tem um fundo emocional ali que está explodindo, está bombando, e aquilo está impedindo [o aluno] de alcançar aquela expectativa que estamos esperando dele naquele momento. (Fabiana)

Acaba que o tempo da aula não é suficiente para alcançar o objetivo que você traçou para a aula, porque acabam surgindo outras questões, assuntos, conflitos, porque cada um é diferente, nenhum é igual ao outro, então tem muito essa parte do conflito, aí você acaba envolvendo e o objetivo da aula não é concluído. Aí o tempo passa e você nem vê. (Rosane)

As falas indicam que essa polivalência nas atividades realizadas exige uma alta flexibilidade das professoras no seguinte sentido: para alcançar o objetivo do seu

trabalho que é a aprendizagem dos alunos, é necessário lidar com diversas questões que vão desde problemas familiares a problemas de saúde dos alunos, sejam eles físicos ou emocionais. Além disso, há também a questão da necessidade de um trabalho individualizado para cada aluno. Essas demandas são tipicamente características de trabalhos cuja natureza é interativa, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 235):

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar.

Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações estabelecidas entre professores e alunos, uma dimensão da qualidade possível nessas interações é o número de alunos em sala e por professor. O tratamento individualizado dos alunos pode ser prejudicado devido à condição de haver um número elevado de alunos em sala de aula, como indica o relato abaixo:

E eu acredito que, na educação, principalmente na alfabetização, tem muito disso, de você ser maleável. Hoje, na sala, tem 25 alunos, e é um diferente do outro. Converso com a Rosane e nossa angústia é: a maioria consegue, mas tem fulaninho, cicraninho que não está indo, e o que é que a gente faz? (Fabiana)

Assim, quando a professora indica a necessidade do uso de habilidades como a maleabilidade, isso parece se relacionar com a complexidade da relação estabelecida com os alunos, logicamente uma relação com tal complexidade, que exige o olhar diário e individualizado, encontra um impeditivo quando o número de alunos é elevado. E, embora as professoras trabalhem com um número elevado de alunos em sala de aula, esse fator parece ser menos influente em suas manifestações sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho do que, por exemplo a questão da variabilidade de habilidades e da falta de tempo para lidar com diversas necessidades dos alunos.

4.2.3 Autointensificação, cuidado e compromisso social

A autointensificação do trabalho significa que é o próprio trabalhador quem gerencia o aumento da sua carga de trabalho. No caso deste estudo, como se pode constatar por meio das falas elencadas a seguir, a autointensificação é apresentada da seguinte maneira: por um lado, existe a percepção de que, para realizar o trabalho idealizado, é necessária uma alta disponibilidade emocional, sustentada pela ampla noção de “cuidado”, e por outro, pela presença no trabalho docente de um forte compromisso social naqueles que o exercem (CARVALHO, 1999).

Eu não acho que é uma jornada muito longa, mas é intensa, porque a gente está envolvido com o ser humano, então você se envolve muito, aquela intensidade todas deles com a gente, da gente com eles (...)”
(Roberta)

(...) precisaria mais tempo para a gente atingir o que a gente quer.
(Roberta)

É, aí a gente acaba envolvendo o lado social, porque, muitas vezes, paramos de dar aquele conteúdo que a gente está dando e aí a gente se envolve, porque a gente já vive numa parte periférica, onde o conteúdo não é tudo. (Lilian)

Eles são bem carentes, às vezes o abraço do professor é tudo para eles. (Elizabeth)

Muita gente fala: ‘você não tem que se envolver’, mas eu me pergunto, como? Como não se envolver? Sendo que a maior parte do tempo eles estão com a gente. (Roberta)

É sofrido pela questão do envolvimento, porque a gente presencia, escuta muitas coisas que eles confiam em nós para falar, eles contam coisas assim que tem hora que eu choro na sala, de escutar o que eles me contam; e saber que eu vou ouvir aquilo e eu não posso contar para ninguém, porque os alunos falam: ‘é só pra você saber, hein’.
(Fabiana)

Olha só, eu tenho uma irmã que é professora, e às vezes a gente sai com meu namorado e meu cunhado e eles falam ‘não vamos sair com elas porque elas ficam falando da escola, vai assistir um filme, lembra

da escola, que chato isso! Vocês não sabem falar de outra coisa?' Somos o terror da vida deles! (Rosane)

Nós somos do Estado, ensino público, em escola particular é diferente, professor não se envolve com os alunos, em comunidade carente o professor se envolve mais. No ensino particular, as crianças têm família, uma estrutura familiar, já no Estado não, tem criança de abrigo, não tem pai, não tem mãe, são crianças diferentes. (Claudia)

4.2.4 Alta intensidade e gênero

A intensidade do trabalho entre as professoras dos anos iniciais é, sem dúvida, marcado pelas questões de gênero. Como já indicado anteriormente, esta pesquisa não se propõe a adentrar no debate teórico sobre as questões de gênero, porém, ao longo da pesquisa bibliográfica e sobretudo após os resultados da pesquisa de campo, as questões de gênero apareceram com muita evidência, sendo importante compreendermos como isso afeta e interfere na intensidade do trabalho.

É possível notar em algumas falas concepções bipolares acerca da masculinidade e da feminilidade, como é o caso da fala da professora Fabiana e da Patrícia, que atribuem aos homens características de racionalidade, utilitarismo, praticidade e até de eficiência, e, por outro lado, às mulheres são atribuídas características de mais sensibilidade, cuidado e maleabilidade.

Eu não sei se é mais fácil para mulher ensinar, mas precisa ter o *feeling* da coisa, tem que ter um olhar diferenciado para acompanhar o ritmo da criança. O homem é prático, ele estabelece um objetivo, tem começo, meio e fim. A mulher não, ela dá umas voltinhas, ela faz um contorno diferente para conseguir chegar onde ela quer chegar. Pode demorar mais, mas ela vai fazer. E eu acredito que, na educação, principalmente na alfabetização, tem muito disso, de você ser maleável, hoje, na sala, tem 25 alunos, e é um diferente do outro. Converso com a Rosane e nossa angústia é: a maioria consegue, mas tem fulaninho, cicraninho que não está indo, e o que é que a gente faz? Fica aquele jogo de faz uma coisa, faz outra, vai, volta, para ver se consegue driblar aquela situação e fazer ele alcançar. Não que o homem não teria essa sensibilidade. Existem homens que têm essa sensibilidade? Sim, mas eles são mais práticos. Ele vai chegar uma hora que vai dizer: 'caramba tentei tudo e não deu certo, tem alguma coisa fora, o problema dele está fora daqui', e a mulher não, pelo menos a gente para e pensa, ele não conseguiu ainda então é alguma coisa que eu não fiz, é alguma coisa que eu não consegui enxergar.

Eu acho que é uma característica feminina isso, na questão da educação. (Fabiana)

O “algo a mais” que as professoras mulheres parecem ter mais chances de possuir do que os professores homens é um *feeling*, uma “sensibilidade”, ou “vocação”. Apesar dessa última característica ser parte do vocabulário das professoras com mais tempo de docência e estar atrelada à uma concepção religiosa, ainda pode-se dizer que estes três termos guardam características comuns. Eles poderiam ser compreendidos conforme Chamon (2005) apontou como traços que comporiam a representação do trabalho feminino: amadorismo, virtude e amor. O que seria esse *feeling*, se não uma intuição dotada de amor e virtude?

Além disso, a última parte da fala apresentada anteriormente aponta que as professoras se culpam quando não conseguem alcançar o objetivo traçado em relação ao trabalho, e isso seria uma característica feminina. Tanto que Fabiana enxerga que essa situação poderia ser diferente se exercida por um homem. Para ela, o homem tende a avaliar de maneira mais racional o problema, identificando que o assunto não pode ser solucionado de maneira prática dentro do horário estabelecido, ou mesmo que não compete à escola ou ao professor enfrentá-lo e sim à família, desobrigando-se de resolvê-lo. A próxima fala da coordenadora Patrícia também sustenta essa interpretação:

Eu concordo com a Fabi, porque eu tive uma experiência em que eu tive que voltar para a sala de aula e depois me afastei novamente para voltar para a coordenação, então a diretora disse ‘olha já escolheram sua sala de aula e é um professor homem’, e eu olhei para ela e falei: ‘Como?’ e olhei para os 40 alunos, e falei assim ‘acho que vou ficar’, porque me bateu uma insegurança, assim, será que ele vai ter essa sensibilidade que eu tenho? (Patrícia)

Há, por outro lado, uma concepção diferente entre as professoras, como é o caso de Rosane: embora concorde com a existência de uma diferença entre os sexos, que de certa forma privilegia a mulher no exercício da docência no ensino fundamental I, para ela, o magistério se constitui como um trabalho e, como tal, pode ser exercido com igual competência por homens e mulheres, desde que o trabalhador seja qualificado para isso:

(...) eu acredito que role um preconceito, porque é todo mundo professor aqui. Comparo o professor homem com uma mulher engenheira, porque vai lá, coloca o capacete, a bota, e não vai conseguir fazer o trabalho? Aconteceu uma história de uma mãe que não permitiu que a filha tivesse como professor um homem na educação infantil, a mãe exigiu que trocasse o professor e a diretora resistiu argumentando que era um cargo concursado, e que aquele profissional tinha qualificações. Então, existe sim essa forma da mulher ser minimalista, minuciosa, mas existe um grande preconceito. Tive um grande professor no fundamental 1, e têm pessoas que são professores e que não deveriam, deveriam ser engenheiros. Então rola mesmo um preconceito, assim como rola com uma mulher quando ela exerce uma profissão em que a maioria das pessoas que a exercem são homens. (Rosane)

4.3 Apontamentos finais

A análise dos depoimentos colhidos com a realização do grupo focal indica a autointensificação do trabalho, que parece ser maior entre as professoras com menos tempo de docência. Essa alta intensidade parece encontrar sua motivação no desejo de realizar o trabalho de acordo com o idealizado, mesmo que isso custe uma alta dose de disponibilidade emocional, e até um isolamento da vida social. É o caso das duas professoras com menos tempo de docência, dentre as que participaram do grupo focal: Fabiana (um ano e seis meses) e Rosane (cinco anos). A forma para lidar com essa situação, amenizar o sofrimento e até mesmo evitar o surgimento de doenças decorrentes do trabalho é apontado por uma professora com longa experiência na docência, que relata tentar equilibrar as coisas, conscientizando-se dos limites do envolvimento com o aluno.

A partir das análises dessas manifestações, pôde-se compreender mais profundamente a intensidade do trabalho entre as professoras do ensino fundamental I. Se, por um lado, no segundo capítulo desta pesquisa, a duração da jornada de trabalho escolar não parecia ser tão longa quanto poderia ser em outras etapas de ensino, por outro, a partir do grupo focal, as professoras, em alguns momentos, se declararam surpresas com relação à duração de suas jornadas de trabalho, relatando que nunca haviam parado para pensar sobre isso, motivo pelo qual, no formulário, tiveram dificuldade de contabilizar as horas de trabalho extraescolar: o trabalho invadiu os tempos de descanso e lazer, causando sensação de angústia e isolamento social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a intensidade do trabalho entre os professores do ensino fundamental I, atuantes na rede estadual paulista no município de Guarulhos, a partir de revisão bibliográfica sobre a temática e análise de dados quantitativos e qualitativos.

No primeiro capítulo, foram apontadas algumas tendências teóricas no que diz respeito ao debate sobre as condições de trabalho dos docentes. A partir da revisão dos trabalhos, é possível afirmar que a intensificação e a intensidade do trabalho não são uma novidade e também não são características exclusivas do trabalho docente, mas sim uma tendência geral das condições de trabalho contemporâneas, referentes a modificações nas relações de trabalho que estão em processo desde a segunda metade do século XX.

Procurou-se demonstrar como a reestruturação produtiva alcançou também o trabalho docente, guardadas suas especificidades em relação aos trabalhos mais explicitamente afetados pelas tecnologias de intensificação de trabalho. No que concerne ao objeto de estudo em questão, verificou-se que o processo de intensificação do trabalho docente no estado de São Paulo passou a ser colocado em prática a partir de 1995, com a ascensão do PSDB ao governo do Estado, em uma agenda alinhada ao governo federal, comandado pelo mesmo partido entre 1995 e 2002, mas que, no caso paulista, não foi interrompido em nenhum momento até os dias atuais.

Na tentativa de compreender a feminização do magistério, revelaram-se momentos e processos fundamentais para a compreensão do objeto: primeiro, a transformação do trabalho autônomo do mestre-escola em trabalho assalariado submetido ao Estado; e, segundo, a construção do trabalho docente com crianças como sendo essencialmente feminino, e, em determinado momento histórico, mais adequado para as mulheres das classes médias. Ao desnaturalizar algumas crenças sociais em relação à docência, é possível visualizar com mais clareza o movimento de precarização do trabalho e as suas especificidades.

No segundo capítulo, foram mapeados alguns indicadores a fim de evidenciar algumas condições relacionadas à intensidade do trabalho nesta rede de ensino, além de traçar um breve perfil dos docentes atuantes na rede estadual paulista no ensino fundamental I. Por meio da análise comparativa, percebeu-se que o perfil traçado se assemelha ao das pesquisas realizadas nas últimas décadas em nível nacional, constatando apenas algumas pequenas variações, como foi o caso da média de idade dos docentes. Assim, a pesquisa quantitativa contribuiu para identificar e confirmar o perfil dos docentes do ensino fundamental I na rede pública paulista, que também foi consoante com a amostra participante do grupo focal.

No terceiro capítulo, exploraram-se as manifestações das professoras sobre a intensidade do trabalho, coletadas por meio do grupo focal. Dentre os objetivos específicos, é possível caracterizar a jornada de trabalho das docentes com intensidade alta, entretanto, essa intensidade não é constatada a partir da declaração da duração, uma vez que a média da duração semanal de trabalho é de 33 horas, segundo dados obtidos pela pesquisa Gespecso (2014), e 40 horas semanais segundo os dados do formulário utilizado com as professoras participantes do grupo focal, sendo que a jornada de trabalho regulamentada é de 40 horas semanais. O indicador quantitativo que pode evidenciar uma alta intensidade é em relação ao número de alunos, já que a média por sala é de 27 alunos.

A hipótese inicial de que as professoras exercem um trabalho de alta intensidade, e de que um dos mecanismos pelo qual isso ocorre é o da autointensificação do trabalho, sustentado por representações sobre o ofício da docência nos primeiros anos do ensino, foi confirmada. Pois se, por um lado, os dados quantitativos utilizados neste estudo mostram que as professoras declaram não exercer uma jornada de trabalho mais longa do que a média da maioria da população brasileira, que foi de 40 horas semanais em 2015, segundo o IBGE, por outro lado, a pesquisa qualitativa proporcionou um momento de reflexão sobre as vivências em relação ao tempo de trabalho.

Tornou-se evidente que as professoras, apesar de sentirem as consequências do intenso envolvimento com o trabalho, levando-as a afirmar que não consegue “desligar” das preocupações com os alunos e romper as fronteiras dos tempos de não

trabalho, elas nunca haviam interpretado essa situação como uma sobrecarga advinda de uma alta intensidade do trabalho. Ainda, essa não percepção da realização de um trabalho intensificado pode ser constatada pelas respostas obtidas por meio do formulário, quando declararam que a jornada de trabalho ideal deveria durar 50 horas semanais, e também por meio do grupo focal, quando algumas professoras declararam que desejavam que “o dia tivesse mais horas”. Essa não percepção da alta intensidade do trabalho demonstrou estar vinculada com a forma como ela acontece, que é da autointensificação.

A pesquisa qualitativa realizada apontou que há uma alta intensidade do trabalho docente atribuída ao alongamento da jornada de trabalho, ao rompimento das fronteiras entre tempos de trabalho e de não trabalho, à alta dosagem emocional exigida, e à autointensificação do trabalho.

Uma das particularidades dessa categoria profissional, a partir dos dados coletados com a realização do grupo focal, indica que os sujeitos desta pesquisa enxergam seu trabalho como um compromisso social que vai muito além de uma relação técnica de mediação entre um conteúdo e o aprendizado.

No que diz respeito à percepção das professoras em relação à intensidade do seu trabalho, é possível afirmar que, de modo geral, elas atribuem essa intensidade e também a sua intensificação progressiva à complexidade da interação com os alunos. Ao entendimento desta pesquisa, uma parte da motivação da autointensificação do trabalho é originada pelo senso de comprometimento social, aliado a questões de gênero referentes ao cuidado que devem ter com as crianças (o que as leva a um grande envolvimento emocional com o trabalho e com os alunos), acarretando o alongamento da jornada de trabalho (que, muitas vezes, não é contabilizada ou compreendida racionalmente) sem que exista muita clareza sobre os seus efeitos (algumas vezes, apenas sugeridos por meio das queixas dos familiares e amigos), e, finalmente, o sentimento de culpa quando os objetivos pedagógicos não são alcançados.

Para além da influência sobre a vida cotidiana das professoras, a intensidade e a intensificação do trabalho acabam gerando problemas relacionados ao ensino e

ao aprendizado, em um estágio tão importante como o dos primeiros anos escolares, uma vez que se trata do momento de alfabetização dos alunos.

Por fim, é importante ressaltar que a intensidade do trabalho docente deve ser compreendida no contexto de realização de políticas públicas que buscam reproduzir padrões e estratégias de gestão do mercado de trabalho, no qual o objetivo principal é a otimização e o aumento da produção de bens de consumo ou serviços, baseados na redução do custo e na maximização dos lucros.

Este objeto de estudo permite perceber que categorias profissionais aparentemente insuspeitas comportam tecnologias de gestão aplicadas com bastante zelo e perspicácia por parte dos gestores públicos: o famigerado “caos no ensino público” apresenta-se, agora, não mais como produto de “má gestão”, mas como resultado esperado de uma gestão extremamente eficiente em atingir certos objetivos, em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APEOESP. **Manual do Professor 2013**. São Paulo: Apeoesp, 2013. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#jorntrab>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARROSO, J. (org). **A escola pública**. Regulação, desregulação e privatizações. Porto: ASA Editores, S, A, 2003.

BOITO Jr., A. Classe média e sindicalismo. **POLITEIA: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 4, n.1. 2004.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9

(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.738 (Lei do Piso)**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Indicador de esforço docente**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2014.

_____. Censo Escolar BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF. 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 9/2009**, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB n.3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 2009b.

_____. PRESIDENCIA DA REPUBLICA (F.H.Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**.: Presidencia da República, Câmara da Reforma do Estado. Minitério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília 1995.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**: Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun., 2002.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho: *burnout*, a síndrome da desistência do educador. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4. 1991.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: AUTOR. **A valorização do (a) trabalhador em educação**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. julho. 2000.

FERNANDES, B. P. **A intensidade do trabalho docente**: um estudo sobre as condições de trabalho dos professores de Guarulhos – SP. 2014. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil**: metodologias e categorias de pesquisa. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 40 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 40).

GARCIA, M. M. A; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LiberLivro Editora, 2012.

GEPECSO. **Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP**. Relatório de pesquisa. Guarulhos-SP: Universidade Federal de São Paulo, 2014.

GESTRADO. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente da universidade federal de minas gerais. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

GOULART, D. **Entre a denúncia e a renúncia**: “A APEOESP (Sindicato dos Professores do Oficial do Estado de São Paulo) Frente às reformas na educação pública na gestão Mario Covas (1995-1998)”. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOULART, D.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD-Educação Temática Digital Campinas**, Campinas, v.19 n.1, jan./mar. 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HAYEK, F. **O Caminho da servidão**. Campinas: Vide Editorial, 2013.

HIDAKA, R. K. **As políticas neoliberais dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo**. 2012. 150f. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

HOBBSBAWM, E. J. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HYPOLITO, A. M. et al. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, jul/dez. 2009.

JACQUES, A. S.; HOBOLD, M. S. Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho e Educação**, v. 23, n. 3, set/dez. 2014.

LIMA, F. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 2010. 1 CD-ROM.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde veio, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**. n 5, jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, vol. 85, n 89, set./dez. 2004.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Fapesp, 2011.

PINTO, C. L. L. et al. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

PUCCI, B; CESAROLI, J. F. As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na Universidade. **Educ. e Filos.** Uberlândia, v. 24, n.47, jan-jun. 2010.

SANFELICE, J. L. O Estado e a Política Educacional do Regime Militar. In Saviani, Demerval (Org.) Estado e Políticas Educacionais da História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**: Campo Grande, MS, v.15, n. 29, jan./jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Lei 500/1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlata. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, 13, nov. 1974.

_____. Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 jun. 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 86, de 28 de novembro de 2008. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado**, Seção I, São Paulo. 2008.

_____. Lei complementar 1093/2009. Institui Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo 17, ago. 2009.

SATO, L. et al. Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na Saúde Pública de São Paulo. **Estud. psicol.** (Natal) vol.11. n. 3. Natal set/dez. 2006.

SOUZA, A. N. de. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v.13, n.1, jan.-abr. 2002.

SOUZA, D. C. de C. de; FERNANDES, B. P.; FILGUEIRA, V. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, set/dez. 2015. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2344/1635>. Acesso em: 23 abr. 2016.

RICHTER, L. M.; MOTA, M. V. S. Saúde e doença no contexto educacional: o drama dos docentes em exercício. **Ensino em Re-Vista**, 13(1). 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THOMAZINI, L. **Carreira e vencimento de professores da educação básica no Estado de São Paulo**. 2019. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** .Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de grupo focal

Bloco 1 – Ofício

- 1) *O que, como e por que* ser professora?
- 2) Qual é o papel da escola?
- 3) Quais são as razões que as levaram a escolher esta profissão?
- 4) O que é ser professora? Vocês gostam?
- 5) Qual é o papel da escola?
- 6) Você consegue realizar seu trabalho de acordo com as suas expectativas? O que é mais difícil, quais são os maiores desafios e obstáculos para alcançar a realização plena do seu trabalho?
- 7) A alfabetização é difícil? O que é difícil?
- 8) A alfabetização exige um contato afetivo com o aluno? Como e por quê?
- 9) Como dosar essa questão/relação afetiva?
- 10) Quais são as estratégias desenvolvidas por vocês para lidar com essa questão?

Apresentação da jornada de trabalho de professores de outras instituições particulares e públicas do Brasil e do mundo em que a jornada de trabalho é reduzida, e também uma ilustração de jornada com uma distribuição equilibrada entre as etapas do trabalho educativo e a lei do piso 1/3, 1/3, 1/3.

Bloco 2 – Jornada de trabalho

1. Qual é a jornada de trabalho ideal (carga total = jornada em sala de aula, para planejamento coletivo, e trabalho extraclasse)?
2. Quantas horas vocês consideram adequado para cada etapa da jornada docente? (Trabalho em sala de aula, trabalho de planejamento coletivo, trabalho de preparação de aula).
3. Quanto tempo vocês têm de intervalo? O que fazem durante o intervalo? Conseguem se desconectar do trabalho?
4. A jornada de trabalho hoje é mais longa do que antigamente?
5. A jornada de trabalho hoje é mais cansativa do que antigamente?
6. O que vocês consideram uma turma com número excessivo de alunos? E por professor?
7. Se tivesse menos alunos em sala, o que mudaria?
8. Quais são as atividades exercidas que extrapolam a função docente? Elas devem compor as atribuições dos docentes? Explique.
9. Vocês “levam trabalho para casa”? Conversam e pensam sobre os assuntos escolares, sobre os alunos, as atividades e as demandas escolares em casa? Como é? Quais são os pontos positivos e negativos disso?

Bloco 3 – Intensidade do trabalho e suas particularidades

- 1) Vocês acham que o trabalho docente se tornou mais intenso nos últimos anos? Por que e em que sentido?
- 2) Como vocês sentem essa dificuldade em relação ao plano emocional [“alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 158)] e ao plano cognitivo [“heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 158)].
- 3) É possível ensinar e aprender sem um envolvimento afetivo? Explique.

- 4) É mais fácil de ser exercido por mulheres? Pode ser considerável um trabalho feminino, por que?
- 5) Vocês conseguem atender todos os alunos em todas as suas necessidades de aprendizagem?
- 6) Você se sente sozinha? Angustiado? Como e por quê?
- 7) Qual é o peso do envolvimento afetivo com o aluno para a realização do seu trabalho? Quando isso se torna um problema?

Bloco 4 – Autointensificação e gênero

- 1) A docência na etapa de alfabetização com crianças de 6 a 10 anos pode ser considerado um trabalho feminino? Mulher se encaixa mais na função quando se trata de crianças? Por quê?
- 2) Vocês acham que ter filhos facilita o trabalho de vocês?
- 3) Em que medida ser mulher pode gerar mais cobrança no trabalho? Vocês conseguem separar o trabalho, o lazer e o trabalho doméstico?
- 4) Em algum momento vocês sentem solidão ou frustração relacionadas a problemas que surgem no trabalho?
- 5) Como vocês se sentem em relação a não aprendizagem dos alunos? Se sentem culpadas?

APÊNDICE 2: Questionário aplicado aos professores

Escola:

Data: __/__/____

Código do grupo:

Código do indivíduo:

Nome:

Idade:

Sexo:

Raça (autodeclaração):

Tempo na docência:

Tempo na docência nesta escola:

1. Jornada de trabalho escolar semanal:

1.1 Número de horas de trabalho escolar em sala		
1.2 Número de horas de trabalho escolar de planejamento coletivo (ATPC, HTPC)		
1.3 Número de horas de trabalho escolar em casa		

2. Composição do trabalho escolar segundo quantidade de alunos e escolas

2.1 Quantidade de escolas que atua		
2.2 Número de alunos por sala/turma		
2.3 Número de alunos por professor		

3. Trabalho doméstico:

3.1 Número de horas (diária)	
3.2 Número de horas (semanal)	

4. Qual seria a composição de trabalho ideal na sua opinião (em relação à distribuição de horas semanais)?

4.1 Número de horas semanais para trabalho em sala	
4.2 Número de horas semanais para trabalho extraclasse	
4.3 Número de horas semanais para trabalho coletivo	
4.4. Número de horas semanais para trabalho doméstico	
4.5 Número de horas carga total de trabalho	